

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**katedra primární pedagogiky**

**DĚTSKÉ SPONTÁNNÍ AKTIVITY V MATEŘSKÉ ŠKOLE**  
**CHILDREN'S SPONTANEOUS ACTIVITIES IN THE KINDERGARTEN**

**Diplomová práce**

**Vedoucí diplomové práce : Doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc.**

**Autor diplomové práce : Renata Stýblová**

**Studijní obor : pedagogika předškolního věku**

**Forma studia : kombinovaná**

**Diplomová práce dokončena : duben, 2010**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 6.4.2010 Podpis: Štyblova Renata

Ráda bych touto cestou poděkovala paní docentce Evě Opravilové, která mě provázela vysokoškolským studiem a byla i mou vedoucí diplomové práce, velmi si vážím jejího profesního i lidského přístupu a děkuji jí za cenné rady a podněty během celého studia i v jeho závěru. Děkuji také svým kolegyním z mateřské školy Hradešínská za vstřícnost a pochopení. V neposlední řadě patří mé velké díky moji rodině, že mi byla vždy oporou a zdrojem psychické pohody.

## **OBSAH :**

<b>ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>1.TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Vymezení základních pojmů .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Spontánní aktivita v mateřské škole .....</b>	<b>11</b>
1.2.1 Režim dne .....	11
1.2.2 Zájmové kroužky .....	14
<b>1.3 Podmínky pro spontánní aktivitu v mateřské škole .....</b>	<b>18</b>
1.3.1 Dostatečný prostor .....	18
1.3.2 Podnětné vybavení .....	23
1.3.3 Pozitivní postoj učitelky .....	31
<b>1.4 Dítě a spontánní aktivita .....</b>	<b>42</b>
1.4.1 Třídění aktivit a činností .....	42
1.4.2 Dívčí a chlapecké spontánní aktivity .....	46
1.4.3 Herní partner do spontánní aktivity .....	50
<b>1.5 Spontánní aktivita - zdroj informací o dítěti .....</b>	<b>52</b>
<b>2.PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>57</b>
<b>2.1 Sběr dat o příchodech dětí do mateřské školy .....</b>	<b>60</b>
2.1.1 Příchody dětí z II.oddělení v 1.pololetí .....	61
2.1.2 Příchody dětí z I.oddělení v 1.pololetí .....	65
2.1.3 Příchody dětí z II.oddělení ve 2.pololetí .....	69
2.1.4 Příchody dětí z I.oddělení ve 2.pololetí .....	72
<b>2.2 Sběr dat o příchodech / odchodech u 6 vybraných dětí .....</b>	<b>75</b>
2.2.1 Dítě 1 .....	78
2.2.2 Ostatní vybrané děti .....	82
<b>2.3 Individuální rozhovory se 6 vybranými dětmi .....</b>	<b>91</b>
<b>2.4 Kresebný projev 6 vybraných dětí - dvojice obrázků</b>	
<b>aktivita ve třídě - na zahradě .....</b>	<b>108</b>
2.4.1 Dítě 1 .....	109
2.4.2 Dítě 2 .....	111
2.4.3 Dítě 3 .....	113



2.4.4 Dítě 4 .....	115
2.4.5 Dítě 5 .....	117
2.4.6 Dítě 6 .....	119
<b>2.5 Pozorování 6 vybraných dětí ve spontánních aktivitách</b>	
<b>ve třídě a na zahradě .....</b>	<b>124</b>
2.5.1 Partner do spontánní aktivity .....	125
2.5.2 Zmapování a pojmenování aktivit .....	128
2.5.3 Chlapecký a dívčí obsah spontánní aktivity .....	129
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>144</b>
<b>LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE .....</b>	<b>148</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>151</b>

**Klíčová slova :**

spontánní - spontaneita, aktivita, režim dne, podmínky ( prostor, vybavení, postoj učitelky ), akceptace, empatie, autenticita, facilitace, gender identita

**Key words :**

spontaneous-spontaneity, activity, daily regime, conditions (space, equipment/facilities, teacher's attitude), acceptance, empathy, authenticity, facilitation, gender identity

**Anotace :**

Práce se zabývá problematikou dětské spontánní aktivity v mateřské škole. Vysvětluje základní pojmy, vztahující se k dané tematice - spontaneita, aktivita. Vymezuje prostor spontánní aktivity v režimu dne a sleduje podmínky důležité pro vytváření optimálního prostoru pro spontánní aktivity. Činnosti popisuje, třídí a hodnotí z hlediska edukační hodnoty, z hlediska naplňování rozvojových možností dítěte. Druhá část práce, opírající se především o přímá pozorování šesti vybraných dětí při spontánních aktivitách ve třídě a na zahradě ve vybrané mateřské škole, je zaměřena na mapování, pojmenování a kategorizaci spontánních aktivit. Blíže popisuje obsah spontánně volených činností i volbu herního partnera, sleduje rozdílnost aktivit uvnitř a venku i chlapecký a dívčí obsah spontánních aktivit.

**Annotation :**

The assignment tries to qualify the question of children's spontaneous activities in the kindergarten. It explains the basic concepts that refer to the given problems - spontaneity, activity. It marks the boundaries of spontaneous activities during the daily regime and monitors the conditions that are necessary for creating of optimal space for these activities. It describes, classifies and evaluates the activities in terms of educational value and in terms of fulfilling the children's progress possibilities. The second part of the assignment, which is mainly based on direct observation of six particular children during their spontaneous activities in a classroom and in the garden in the selected kindergarten, is focused on surveying, description and categorization of the spontaneous activities. It closely describes the subject of the spontaneously chosen activities and the choice of a game partner, it monitors the difference of activities inside and outside and also its girl's and boys' content.

## Úvod

Tato práce se zaměřila na činnost předškolního dítěte, kterou si volí samo, na činnost neřízenou, na spontánní aktivitu, ve které se dítě přirozeně učí a rozvíjí, aniž by vědělo, že se učí a rozvíjí se, a připravuje se tak na zdravý a plnohodnotný život v lidské společnosti. Spontánní aktivita předškolního dítěte je „krásnou přípravou k vážným věcem“. Jak dosvědčují dnešní poznatky, předškolní věk dítěte „... *není věk přípravy na školu, jak tradiční periodizační názvosloví naznačuje, nýbrž věk přípravy na život, a to daleko dopředu.*“ (Matějček, 2005, s.95)

Cílem práce bylo zjistit spontánní aktivity dítěte ve vybrané(sledované) mateřské škole. Teoretická část nejprve k dané tematice objasňuje a charakterizuje základní pojmy - spontaneita, aktivita a upřesňuje jejich vztah k herní činnosti. Následně vymezuje vazbu mezi spontánní aktivitou a režimem dne v mateřské škole, konkretizuje pak tuto vazbu u zvolené mateřské školy a upozorňuje na častý trend „narušování a zkracování“ prostoru pro spontánní aktivity nabízenými zájmovými kroužky.

Dále se práce zaměřila na některé podmínky(prostor,vybavení, postoj učitelky), které mateřská škola vytváří pro spontánní aktivity. Zabývá se věcnými a materiálními podmínkami, které vymezuje za pomoci legislativního ošetření norem a vyhlášek i požadavků RVP PV, ale sleduje i vliv a působení osobnosti učitelky na celkovou nabízenou úpravu prostředí a širokou paletu pomůcek a opět toto konkretizuje u sledované mateřské školy. Neopomíná ani důležitost přístupu a postoje učitelky ke spontánním aktivitám, který spoluvytváří celkovou atmosféru a klima a může zásadně a výrazně ovlivnit možnosti a charakter spontánních aktivit dětí. Zdůrazňuje nedirektivní přístupy jako je akceptace, empatie a autenticita a s nimi související role učitelky-facilitátora.

Práce dále spontánní aktivity třídí a charakterizuje, zaměřuje se na činnosti z pohledu gender identity a herního partnera, aby tak vytvořila teoretické zázemí pro empirický výzkum. V závěru zdůrazňuje význam a důležitost sledování spontánních aktivit jako bohatého zdroje informací o dítěti.

Praktická část je pokračováním a konkretizací teoretického směřování práce. Hledá odpovědi na položené otázky a verifikuje vznesené hypotézy. Zvolila k tomu

cestu sběru dat o příchodech a odchodech dětí, který měl zjistit, zda mají děti ve sledované mateřské škole dostatek času pro spontánní aktivity. Dále uplatnila metodu individuálního rozhovoru a analýzu kresebného projevu výběrového souboru 6 dětí, které pojímala jako podpůrné a doplňující metody k nejdůležitější a hlavní metodě - k pozorování, které se uskutečňovalo ve zvolené mateřské škole (autorka diplomové práce zde již mnoho let pracuje jako učitelka).

Přímé pozorování i další zmiňované metody použité v práci mapují, pojmenovávají a kategorizují činnosti, které si děti ve třídě a na zahradě volí samy, blíže popisují obsah spontánně volených činností, všímají si volby herního partnera. Zjišťují tak, zda se ukáže rozdíl mezi interiérovými a exteriérovými činnostmi, jaká je preference herního partnera a zda se projeví u volby obsahu činnosti rozdíl u chlapců a u dívek, odpovídající gender identitě.

Cílem bylo získat informace a poznatky o volné spontánní aktivitě současného dítěte a hledat v nich poučení a inspiraci pro zkvalitnění a zoptimalizování výchovně vzdělávacího působení.

Na závěr si dovoluji odcitovat „klasiku“, který prohlašuje : *„Všechno, co opravdu potřebuju znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské školce. ... O všechno se rozděl. Hraj fér. Nikoho nebij. Vracej věci tam, kde jsi je našel. Uklízej po sobě. Neber si nic, co ti nepatří. Když někomu ublížíš, řekni promiň. .... Žij vyrovnaně - trochu se uč a trochu přemýšlej a každý den trochu maluj a kresli a zpívej a tancuj a hraj si a pracuj.“* (Fulghum, 1991, s.9-10) Je to myslím zároveň i trefná a výstižná charakteristika spontánních aktivit i toho, co představují pro rozvoj dítěte.

# 1. TEORETICKÁ ČÁST

Tématem této diplomové práce je „**Prostor pro dětskou spontánní aktivitu v mateřské škole**“. Než se práce hlouběji zaměří na dětmi volenou činnost, popíše, utřídí a zhodnotí ji z hlediska naplňování rozvojových možností dítěte, než bude zkoumat obsah, edukační hodnotu i časový rozsah a podmínky těchto aktivit, bude potřeba nejprve objasnit a vymezit pojem „**spontánní aktivita**“.

## 1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Pojem **spontánní** znamená samovolný, samočinný, dobrovolný, konaný z vlastního podnětu, vzniklý bez cizího ovlivnění nebo podnětu, vnějšími okolnostmi neovlivněné konání, nikým nepodněcované a neovlivněné jednání, spontaneita.

Pedagogický slovník vymezuje pojem **spontánnost** jako „*takové projevy duševní činnosti, ke kterým dochází na základě vlastní, zevnějšku bezprostředně nenavozené vnitřní pohyby, volního rozhodnutí, myšlení, zájmu jedince apod.*“ (Kujal, 1967, s.150)

Psychologický slovník chápe **spontaneitu** jako „*schopnost projevovat navenek svou přirozenost, jednat aktivně, z vnitřních, nikoli vnějších pohybů.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.558)

**Spontánní** znamená zcela přirozený, bezprostřední a nezkreslený projev dítěte, vycházející z jeho vlastního podnětu, z jeho chtění. Projev dítěte, který vzniká bez cizího ovlivnění nebo podnětu, z jeho zájmu, touhy, chtění, z jeho potřeby.

**Aktivita** je pak obecně činnost, činnost, pohyb, jednání živých tvorů-bytostí, která je zaměřená k uspokojování základních životních potřeb a je ovlivněná vnitřními fyziologickými mechanismy a podněty z vnějšího okolí. To je všeobecné vymezení činnosti-aktivity.

Pedagogické vymezení hovoří o **aktivitě** jako o větší iniciativě a vynaloženém větším úsilí, o větší samostatnosti, činnosti a horlivosti. Znamená to být výkonnější a efektivnější, energičtější, zainteresovanější, zapojenější.

**Aktivita** „jako psychologický pojem vyjadřuje, že jejím původcem je subjekt se specifickými charakteristikami, který sleduje určitý cíl, vynakládá volní úsilí a jeho snažení je ovlivněno sociálním kontextem.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.15)

Nemůžeme zužovat aktivitu pouze na činnost svalovou nebo činnost automatizovanou (návyky), ale **aktivitu** chápat jako celý duševní život s neustálými změnami. Jako psychickou činnost zahrnující různé formy jako volní jednání, záměrně regulované představou cílů a prostředků, také činnost poznávací jako vnímání a myšlení.

Nejrozšířenější utřídění a klasifikaci činností spíše z hlediska sociologického než psychologického předložil Rubinštejn, který činnost rozdělil na hru, učení a práci. Nás zajímá pojem **spontánní aktivita**, který by mohl všechny výše zmíněné klasifikované činnosti obsáhnout a pojmut. Aktivita dítěti umožňuje hrát si, učit se i pracovat, ale pouze tehdy, jestliže si tuto činnost vyvolí dítě samo a z vlastní vůle, z vlastního popudu a potřeby, jedná se o spontánní aktivitu.

Co to tedy je **spontánní aktivita** ? Jakákoliv činnost, kterou si dítě volí svobodně a samo, bez přinucení a nátlaku, bez cizího ovlivnění nebo podnětu. Činnost musí zvolit na základě svého vlastního chtění, touhy a dobrovolnosti, na základě vlastního vnitřního přání, popudu, potřeby, nezávisle a samostatně. Samo si volí námět aktivity, její cíl a také prostředky. **Spontánní aktivita** je taková činnost, „... při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými.“ (Koťátková, 2005, s.16-17)

Jedině má-li dítě možnost samostatné volby toho, co bude dělat, na co a jak si bude hrát, kam to bude směřovat, volí-li svobodně a volně své partnery do aktivity, také hračky a pomůcky - pokud toto vše volí a vybírá samo, pak se skutečně jedná o volnou **spontánní aktivitu**. O aktivitu, která nám umožní pozorovat spontánní bezprostřední a nezkreslené projevy dítěte, ve kterých se odrážejí vlastnosti osobnosti

dítěte - jeho schopnosti i speciální nadání, jeho temperament, zájmy, ale i představy, fantazie, touhy a prožívání aj.

### **Shrnutí :**

**Spontánní aktivita** je taková činnost, kterou si dítě volí svobodně a samo, bez cizího ovlivnění nebo podnětu, na základě svého vlastního vnitřního přání, chtění, potřeby. Samo nebo po dohodě s dětským partnerem si volí námět, záměr, role i způsob ztvárňování, volí herní partnery i předměty a pomůcky, místo k činnosti i úpravu tohoto místa. **Samo si volí námět, cíl a prostředky do spontánní aktivity.**

## **1.2 SPONTÁNNÍ AKTIVITA V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Mateřská škola poskytující předškolní vzdělávání podle vytvořeného školního rámcového programu dodržuje základní denní režim, který je stanoven a vymezen ve „Školním řádu“.

### **1.2.1 Režim dne**

**Režim** je : „*Výchovný prostředek spočívající v uspořádání činností v čase, zejm. z hlediska jejich pořadí a trvání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.201)  
Režim upravuje životosprávu, vymezuje denní rozvrh pro práci, zábavu a odpočinek, režimovou dobu pro bdění a spánek, příjem potravy, práci či učební činnosti i odpočinek. Ve výchovně vzdělávacích zařízeních hovoříme o **režimu dne**, který je významnou a důležitou složkou hygienického a výchovného působení a péče o děti.

Mateřská škola dodržuje pravidelný **režim dne**, který je „...*uspořádán tak, aby zajišťoval plynulý život dětí, jejich správnou životosprávu a odpovídal jejich potřebám se zřetelem k individuálním a věkovým zvláštěnostem.*“ ( Kujal, 1967, s.97)  
Režim dne by měl být pravidelný a vyvážený. Hygiena doporučuje dodržování pravidelného a vyváženého režimu, protože nedostatky či porušování denního režimu mohou vést až ke vzniku nejrozličnějších fyziologických, psychických i sociálních obtíží.

Stěžejním záměrem vyváženého režimu dne je podporování duševní pohody, samostatnosti, sebepojetí, rozvíjení kreativity a psychické i fyzické zdatnosti a odolnosti dětí. Na pravidelnost a řád dítě reaguje pozitivně, lépe se v denních činnostech orientuje, je klidnější, radostnější a činorodější, protože není ztracené a v nejistotě, je zorientované, ví, co bude, co následuje a co ho čeká. Dává mu to pocit jistoty a sounáležitosti.

*„Správná životospráva dítěte tedy vyžaduje, aby v pravidelném denním rytmu práce a rekreace byla dána dostatečná příležitost dítěti k vlastní tvořivé samostatné činnosti.“* (Kujal, 1967, s.97) Režim dne dítěte v mateřské škole tak dodržuje pravidelnost a řád, dělení dne pravidelným časem jídla a střídáním činností spontánních a řízených. *„Poměr spontánních a řízených činností je v denním programu vyvážený, a to včetně aktivit, které mateřská škola organizuje nad rámec běžného programu.“* (Smolíková a tým autorů, 2004, s.31)

Ve sledované mateřské škole Směrnice č.1/2007 vydaná ředitelkou mateřské školy s účinností od 1.9.2007 v článku IV. Školního řádu „Provoz a vnitřní režim mateřské školy“ stanovuje v odstavci 17. „Vnitřní denní režim při vzdělávání dětí“. Stanovuje základní **denní režim**, střídání činností spontánních a řízených, vymezuje časové intervaly mezi podáváním jídla(intervaly mezi dvěma jídly by neměly nikdy přesáhnout tři hodiny), délku spánku a odpočinku dětí i délku pobytu dětí venku.

Stanovené uspořádání dne je důležité dodržovat, ale nelze je chápat strnule a neměnně a za každých okolností je striktně na minutu dodržovat. Denní režim může být pozměněn v případě, že to vyplývá ze školního rámcového programu a v případě výletů, exkursí, divadelních představení pro děti, besídek, dětských dnů a podobných akcí.

Denní režim musí „... *dovolovat při zachování základního pravidelného rytmu životosprávy tvořivou adaptaci dítěte i k náhlým, neočekávaným změnám prostředí.*“ (Kujal, 1967, s.97) Aby si dítě v běžných situacích osvojilo jisté stereotypní situace denního života, ale zároveň aby v pozměněných životních situacích dovedlo stereotypní jednání opustit a potlačit ho a přizpůsobit se účelně změněným situacím a podmínkám. *„Je zajištěn pravidelný denní rytmus a řád, který je však současně natolik flexibilní, aby umožňoval organizaci činností v průběhu dne přizpůsobit*



*potřebám a aktuální situaci (aby např. rodiče mohli své děti přivádět podle svých možností, aby bylo možné reagovat na neplánované události v životě mateřské školy apod.). “ (Smolíková a tým autorů, 2004, s.30)*

Jistá volnost, pružnost a přibližnost časů režimu dne není nijak zkázonosná, spíše naopak, ale je důležité, aby byl v mateřské škole „... *dodržován pravidelný režim dne dělený pravidelným časem jídla a střídáním činností spontánních a řízených.*“ (Dvořáková, 2007, s.78) Sledovaná mateřská škola toto ve svém režimu dne dodržuje také.

**Vnitřní denní režim sledované mateřské školy vymezuje tento čas a prostor pro spontánní aktivity :**

- 6:30 - 8:45 hodin **ranní spontánní aktivity a činnosti**  
(celkem 135 minut ideálního času)
- 10:15 - 11:45 hodin **dopolední spontánní aktivity a činnosti**  
(celkem 90 minut ideálního času)
- 14:45 - 17:00 hodin **odpolední spontánní aktivity a činnosti**  
(celkem 135 minut ideálního času)

**Celkové možné ideální teoretické časové schéma spontánních aktivit a činností v režimu dne mateřské školy :**

- **pro polodenní pobyt** dítěte v zařízení (ranní a dopolední spontánní aktivity, odchod po obědě) ..... celkem 225 minut
- **pro celodenní pobyt** dítěte v zařízení (ranní, dopolední a odpolední spontánní aktivity, odchod po odpolední svačině) ..... celkem 360 minut

**Vnitřní denní režim sledované mateřské školy vymezuje tento čas pro řízené aktivity :**

- 8:45 - 9:00 hodin **ranní cvičení, relaxační chvilky, pohybové hry**  
(celkem 15 minut)
- 9:15 - 10:00 hodin **dopolední řízené aktivity a činnosti** zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí (celkem 45 minut)

**Celkové možné teoretické časové schéma řízených aktivit a činností v režimu dne mateřské školy :**

- **dopolední řízené aktivity** ..... celkem 60 minut

**Ranní spontánní aktivity a činnosti** probíhají v budově mateřské školy od příchodu dítěte do zařízení až do řízené aktivity ranního cvičení.

Dále mají **spontánní aktivity** v režimu dne místo **v dopoledním čase** po dopolední svačině a řízené výchovně vzdělávací činnosti konané podle školního rámcového programu a probíhají při pobytu venku na školní zahradě. V případě nepříznivého počasí pokračují volné aktivity a činnosti uvnitř budovy ve třídách mateřské školy. „*Vyhláška č.410/2005 Sb. (o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých)* stanoví, že denní doba pobytu dětí venku je zpravidla 2 hodiny dopoledne, přičemž dobu pobytu venku lze upravit s ohledem na venkovní teploty. Čas 2 hodiny tudíž není stanoven striktně.“ (Müllerová, 2008, s.32)

Také **v odpoledním čase** mají **spontánní aktivity** své místo a to po spánku a odpočinku a odpolední svačině. Konají se ve třídách mateřské školy, ale i venku na zahradě mateřské školy a to v případě pěkného počasí až do odchodu dítěte ze zařízení domů.

### **1.2.2 Zájmové kroužky**

Prostor pro spontánní aktivity v režimu dne dětí v mateřské škole bývá často „**krácen a narušován**“ řízenou aktivitou „**zájmovým kroužkem**“. Tato řízená aktivita se v mateřských školách velmi rozšířila a zdomácněla a mateřské školy ji poskytují jako nadstandardní nabídku činností.

Mateřská škola tak vychází vstříc rodičům, kteří o tyto nabízené kroužky jeví mnohdy enormní zájem (častou otázkou na dnech otevřených dveří či při zápisu do mateřské školy je právě dotaz zjišťující škálu nabízených zájmových kroužků v zařízení), protože cítí jistý tlak a nároky společnosti na jednotlivce, a tak se snaží stimulovat své děti k rozvoji jejich schopností od ranného věku. Zájmový kroužek

v rámci zařízení, do kterého jejich dítě dochází, je pak vítanou a výhodnou nabídkou, protože odpadá problém odvádění dítěte na zvolený zájmový kroužek.

Pozitivem nadstandardní nabídky zájmových kroužků může být možnost volby činnosti podle aktuálního zájmu dítěte, vyzkoušet si něco, co ho zajímá a baví a rozšířit tak rozvoj dítěte o něco, co není v nabídce mateřské školy. Taktéž menší počet dětí docházejících do kroužku umožňuje věnovat se intenzivněji dětem nadaným a jejich nadání dále rozvíjet, ale umožňuje to zaměřit se i na děti podprůměrné. To vše ale jen při vytvoření a dodržení podmínek odpovídajících individuálním potřebám a věku dítěte. Riziko je spojené s potřebou určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů, která musí korespondovat s věkovými zvláštnostmi dítěte předškolního věku.

Důležitá je také volba doby pro konání nadstandardní řízené aktivity. Je možno vůbec najít optimální dobu? Z výzkumu Marie Vrkoslavové vyplývá, že každá mateřská škola volí jiný čas, jinou dobu, jinou strategii, jiné místo v režimu dne mateřské školy.

Ranní čas, ve kterém se děti postupně scházejí v zařízení je vyhrazen ranním spontánním aktivitám a činnostem, které mají zásadní a mnohonásobný význam pro další vývoj dítěte.

Dopolední čas je vymezen řízené výchovně vzdělávací činnosti konané a plánované učitelkou podle školního vzdělávacího programu a odchod větší skupiny dětí v této době na zájmový kroužek vyrušuje děti zabrané do činnosti a narušuje i koncentraci a pozornost dětí zůstávajících.

Některá zařízení volí pro nadstandardní aktivity dobu určenou v režimu dne pro dopolední pobyt venku - tedy čas určený pro dopolední spontánní aktivity a činnosti. Tato doba je pro dítě též velmi důležitá, protože dítě doposud se soustředící při řízené činnosti potřebuje kompenzaci, relaxaci a změnu v podobě volné spontánní aktivity a ne opětné soustředění a pokračování v řízené činnosti. Narážím na potřebu určitého přiměřeného množství, kvality a proměnlivosti podnětů, která musí odpovídat věkovým zvláštnostem dítěte předškolního věku a také dodržovat zásadu střídání spontánních a řízených činností. Navíc pohyb na čerstvém vzduchu je velmi důležitý a nezbytný a také stanovený a vymezený Vyhláškou č.410/2005 Sb.(viz výše). Pohyb je

důležitou potřebou dítěte „.... a bylo zjištěno, že předškolní děti, jestliže nejsou omezovány, se pohybují denně v průměru 5-6 hodin, děti sedmileté 4 až 5 hodin .“ (Dvořáková, 2007,s.36)

Jako další možnost začlenit zájmový kroužek do režimu dne předškolního zařízení volí některé mateřské školy dobu odpoledního odpočinku. V této době jsou velmi nevhodné zejména pohybové kroužky ( je potřeba dodržet relativní klid po jídle, pohybové aktivity nejsou vhodné) a rizikové jsou i činnosti náročné na velké soustředění ( po obědě je náš organismus podle biorytmu v útlumu). Vhodná je snad tato doba pouze pro děti „nespavce“, kteří mají nízkou potřebu spánku a odpočinku, která je u každého dítěte jiná a individuální. Takové dítě nabídku aktivity přijme rádo.

Poslední možností pro zařazení nadstandardních aktivit do režimu dne mateřské školy je doba po odpolední svačině, než dítě odejde ze zařízení domů, tedy opět čas určený pro odpolední spontánní aktivity a činnosti. Některým dětem to ale jen prodlužuje již tak dlouhou dobu pobytu strávenou v mateřské škole.

I ve sledované mateřské škole zasahovaly do prostoru pro spontánní aktivity některé zájmové kroužky, a zkracovaly tak čas ideálního časového schématu spontánních aktivit v režimu dne mateřské školy. Většinou se konaly v odpoledních hodinách, a zasahovaly tak do odpoledních spontánních aktivit a činností po odpolení svačině, některé z nich ale probíhaly v dopoledních hodinách, a zkracovaly tak čas vymezený dopoledním spontánním aktivitám.

**Sledovaná mateřská škola ve školním roce 2008/2009 nabízela tyto kroužky :**

- **kroužek flétny** - zasahoval do pondělních odpoledních spontánních aktivit a zkracoval je o 45 minut
- **kroužek keramiky** - zasahoval 1x za 14 dní do úterních odpoledních spontánních aktivit a zkracoval je o 90 minut
- **taneční a pohybový kroužek** - zasahoval do středečních odpoledních spontánních aktivit a zkracoval je o 45 minut
- **sportovní kroužek Sokolínek** - zasahoval do čtvrtečních ranních a dopoledních spontánních aktivit a zkracoval je o 15+90 minut
- **kroužek angličtiny** - probíhal v pátečním dopoledním bloku a nijak nezasahoval do ranních a dopoledních spontánních aktivit toho dne a nezkracoval je

Kroužek flétny a částečně i kroužek keramiky a taneční a pohybový kroužek nabízel nadstandardní aktivitu, která v nabídce sledovaného zařízení chyběla nebo byla, ale tu pak doplňoval a rozšiřoval. Zvláštní postavení zaujímaly kroužky Sokolíněk a angličtina.

Kroužek angličtiny podporuje a napomáhá vytvářet a osvojovat si klíčovou komunikativní kompetenci dětem končícím předškolní vzdělávání, která je formulována v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání ( RVP PV) : „.....ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit ; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku...“. (Smolíková a tým autorů, 2004,s.11)

Sám starosta Městské části Praha 10 o projektu „Angličtina do škol“, kterého se účastní i sledovaná mateřská škola, uvádí, že cílem výuky je, „....aby děti pochopily, že kromě jejich rodného jazyka existují i jiné řeči, aby se nebály člověka, který hovoří jiným jazykem, aby se s ním seznámily, naučily se ho vnímat a reagovat na něj.“ (Bělohubý, 2009, s.1) Kroužek probíhá pod vedením rodilého mluvčího z jazykové školy Akcent v dopoledním bloku, který sestává z interakce s dětmi během jejich běžného ranního programu a z dopolední řízené činnosti. Tento kroužek tak nikterak nenarušuje běžný denní režim mateřské školy, a nezkracuje tak prostor ranních ani dopoledních spontánních aktivit.

Sportovní kroužek Sokolíněk probíhá mimo budovu mateřské školy, děti docházejí do nedaleké sokolovny, a proto tento kroužek zasahuje do ranních spontánních aktivit a zkracuje je o 15 minut a zcela pohltí dopolední spontánní aktivity. Tento kroužek ale napomáhá k rozšíření sportovní a pohybové nabídky mateřské školy, která má omezené prostory i vybavení, a tak možnost pravidelné sportovně pohybové aktivity ve velké, plně vybavené tělocvičně je velmi vhodná a žádoucí.

Kroužek rozšiřuje nabídku mateřské školy a pomáhá naplňovat dílčí vzdělávací cíle formulované v RVP PV především ve vzdělávací oblasti „Dítě a jeho tělo“ : „....rozvoj pohybových schopností a zdokonalování v oblasti hrubé a jemné motoriky..... vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu...“. (Smolíková a tým autorů, 2004, s.14) Je to velmi oblíbený a

žádaný zájmový kroužek u dětí i rodičů, který u dětí podporuje návyk pravidelné pohybové aktivity. Bez přestávky a přerušení tento sportovní kroužek probíhá ve sledované mateřské škole již od školního roku 1997/1998 - tedy již 13-tý školní rok.

### **Shrnutí :**

**Spontánní aktivity** jsou nedílnou **součástí režimu dne** v mateřské škole, pravidelně a vyváženě se střídají s řízenými činnostmi v denním programu. Školní řád, jehož součástí je vnitřní denní režim při vzdělávání dětí, vymezuje **prostor pro ranní, dopolední i odpolední spontánní aktivity a činnosti**. Prostor pro spontánní aktivity a činnosti v režimu dne dětí v mateřské škole bývá často „krácen a narušován“ zájmovými kroužky.

## **1.3 PODMÍNKY PRO SPONTÁNNÍ AKTIVITU V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Pro spontánní aktivity dětí v mateřské škole jsou velmi důležité především tyto **podmínky** :

- dostatečný prostor
- podnětné vybavení
- pozitivní postoj učitelky

### **1.3.1 Dostatečný prostor**

Již od 30.let 20.století platí požadavek na **rozčlenění prostoru** prostředí mateřské školy na tři části - hernu, pracovnu, zahradu. Tento požadavek přizpůsobení prostředí mateřské školy dítěti je spojován se jménem Anny Süssové.

Dnes jsou **základní podmínky**, které je nutno při předškolním vzdělávání dětí dodržovat legislativně vymezeny příslušnými právními předpisy o bezpečnosti a hygienickými normami a požadavky na školní prostředí. „*Všechny vnitřní i venkovní prostory mateřské školy splňují bezpečnostní a hygienické normy dle platných předpisů (týkajících se např. čistoty, světla a stínu, alergizujících či jedovatých látek a rostlin apod.)*“ (Smolíková a tým autorů, 2004,s.30)

Mateřské školy se musí řídit požadavky, předpisy a nařízeními, které stanovuje „Vyhláška 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých“. V návaznosti na tuto a další právní normy pak RVP PV dále podrobněji specifikuje a doplňuje další **podmínky předškolního vzdělávání** ( celkem RVP PV doplňuje 7 podmínek : věcné-materiální, životosprávu, psychosociální, organizaci, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů).

Vyhláška 410/2005 Sb. stanovuje v §3 a §4 hygienické požadavky na **prostorové podmínky** vnitřního i venkovního prostoru. Prostorové podmínky a vnitřní uspořádání v zařízeních pro děti předškolního věku vyžaduje dostatečně velké prostory umožňující volné hry dětí, jejich odpočinek, osobní hygienu i tělesná cvičení.

Pedagogický slovník v hygieně a dorostu (Kujal, 1965, s.150) uvádí na 1 dítě plochu 2,5 m<sup>2</sup> v pracovnách-hernách, jsou-li zvlášť herny a zvlášť lehárny, lze v každé z těchto místností počítat s 1,5 m<sup>2</sup> na dítě. Současná Vyhláška 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích... vymezuje a vyžaduje na 1 dítě plochu nejméně 4 m<sup>2</sup>, je-li ložnice stavebně oddělená, vyžaduje plochu denní místnosti nejméně 3 m<sup>2</sup> na 1 dítě.

Organizační podmínky v RVP PV pak vyžadují nepřekročení stanoveného počtu dětí ve třídě. Zachování normy je důležité pro kvalitu spontánních aktivit. Výzkumy potvrdily vazbu mezi prostorem pro hru a její kvalitou. Je-li stanovená norma zachována „..., *nesnižuje se rozsah konstruktivní sociální interakce. Jakmile plocha herního prostoru klesá, vzniká nebezpečí, že stoupne agresivní a antisociální chování...*“. (Opravilová, 2004, s.24)

Ve vnitřních prostorech budovy určených k dlouhodobému pobytu dětí musí být dodržovány i další **hygienické požadavky na školní prostředí včetně hygienických podmínek** pro školní práci : „*soubor podmínek, které ovlivňují školní zátěž dítěte. Mezi nejběžnějšími se uvádějí čtyři : 1.Osvětlení..... 2.Hluk..... 3.Teplota..... 4.Pracovní místo žáka.....*“ .(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.76)

§12 Vyhlášky 410/2005 Sb. stanovuje normy na vyhovující denní osvětlení (ČSN 730580-1,2,3) i parametry umělého osvětlení (ČSN EN 12464-1), které má být podle druhu práce v rozmezí 200-800 luxů. Také stanovuje a vyžaduje směr osvětlení

zleva a shora. Nedostatečné osvětlení má za následek stoupající zrakovou únavu a zvyšování rizika zkreslení informací.

§17-19 Vyhlášky 410/2005 Sb. stanovuje normy na **mikroklimatické podmínky**, které se týkají především požadované intenzity větrání čerstvým vzduchem a parametrů hodnot teploty, rychlosti proudění a relativní vlhkosti vzduchu v prostorách zařízení pro výchovu a vzdělávání určených k pobytu. Místnosti určené k dlouhodobému pobytu musí být přímo větratelné (množství přiváděného čerstvého vzduchu v učebnách je 20-30 m<sup>3</sup> na 1 dítě), teplota místnosti se má pohybovat v rozmezí 20-22°C (minimální teplota je 20°C, optimální teplota je 22°C +/- 2°C, maximální teplota je 28°C) - rozdíl výsledné teploty v úrovni hlavy a kotníků nesmí být větší než 3°C, rychlost proudění vzduchu má být do 0,2 ms<sup>-1</sup> a relativní vlhkost vzduchu se pohybuje v rozmezí 30-65%. Hluk v místnosti nemá překračovat 45 dB.

Vyhláška 410/2005 Sb. pamatuje i na vymezení **prostorových podmínek** venkovních prostor mateřské školy. Věcné podmínky RVP PV bezpodmínečně vyžadují zahradu či hřiště bezprostředně navazující na budovu mateřské školy nebo zajištění podobných prostor v dostupné vzdálenosti od mateřské školy. Správná životospráva předškolního dítěte pak předepisuje každodenní a dostatečně dlouhý pobyt venku.

§21 - Provozní podmínky Vyhlášky 410/2005 Sb. hovoří o tom, že v zařízeních pro děti předškolního věku je denní doba pobytu venku zpravidla 2 hodiny dopoledne a odpolední se řídí délkou pobytu dětí v zařízení. Pobyt venku může být upraven či zkrácen a přizpůsobován okamžité kvalitě ovzduší, aktuální venkovní teplotě či nepříznivým klimatickým podmínkám. Životospráva je vyhovující, jestliže má dítě dostatek volného pohybu v prostorách zahrady či hřiště, jejichž vybavení umožňuje dětem rozmanité pohybové a další aktivity při zachování bezpečnostních a hygienických norem.

Prostorové podmínky a venkovní uspořádání v zařízeních pro výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku ve Vyhlášce 410/2005 Sb. určují pro pobyt těchto dětí nezastavěnou plochu pozemku u zařízení 30 m<sup>2</sup> na 1 dítě, pozemek musí být oplocený. Pro plochu dětského hřiště stanovuje nejméně 4 m<sup>2</sup> na 1 dítě.



Dále platí v ČR pro bezpečnost dětských hřišť dvě bezpečnostní normy : ČSN EN 1176/2009 a ČSN EN 1177, které se ale týkají zařízení a povrchu dětských hřišť, proto o nich více v této práci až v oddílu 1.3.2 - Podnětné vybavení.

Vyhláška 410/2005 Sb. v §3-Prostorové podmínky vymezuje pravidla volby rostlin a dřevin vysazovaných na pozemku určeném pro zařízení a provozovny pro výchovu a vzdělávání dětí, při nichž musí být zohledněna ochrana jejich zdraví. Vysazované dřeviny nesmí snižovat požadované parametry denního osvětlení ve vnitřních prostorách budovy, určuje vzdálenost sázení dřevin, údržbu i zavlažování a kvalitu závlahové vody odpovídající normám. Věcné podmínky RVP PV v návaznosti na tuto vyhlášku zmiňují volbu rostlin a dřevin s ohledem na jejich alergizující či jedovaté účinky a dopad na děti.

Všechny vnitřní i venkovní prostory mateřské školy by kromě splňování bezpečnostních a hygienických norem dle platných předpisů měly mít také „... *takové prostorové uspořádání, které vyhovuje nejrůznějším skupinovým i individuálním činnostem dětí.*“ (Smolíková a tým autorů, 2004, s.30) Takové **prostorové uspořádání**, které umožňuje širokou a pestrou škálu tvořivých spontánních aktivit a činností dětí, které chápe jeho potřeby a konání.

Děti potřebují volné plochy pro své akčně dynamické činnosti a pohybové aktivity, ale i klidnější a intimnější zákoutí ke hrám dvojic, menších herních skupin i jednotlivců pro individuální aktivity s drobnými hrami, pomůckami a materiály. Vhodné je členění prostoru, které poskytuje větší volnější plochy pro šíři, bohatost a rozmáchlost hry, ale též koutky, ve kterých se děti tzv. „schovají“ a mohou nerušeně prožívat pocity intimity, ohraničenosti, klidu, skrytosti, důvěrnosti, přátelství a soukromí, pohodlí a útulnosti, blízkosti.

Ve sledované mateřské škole, podobně jako i v dalších mateřských školách můžeme najít koutky jako kadeřnictví, kuchyňka, dílna, pracovně tvořivý koutek, domeček, ale též čtenářský koutek či koutek a místo pro čisté spočinutí, odpočinutí a relaxaci ve chvílích únavy a nečinnosti. Vnitřní prostory sledované mateřské školy jsou členěny na třídu se stolečky, hernu s velkým volným prostorem uprostřed místnosti a menšími intimními koutky po stranách místnosti a nad místností

(vytvořené herní patro-domeček přístupný schody po straně místnosti) a hala s volným prostorem uprostřed a odpočinkovými a intimními koutky po stranách místnosti.

*„Funkčnost prostorového členění a zřetel k potřebám intimního prostředí pro určité typy her by měly platit i při uspořádání zahradních prostor.“* (Opravilová, 2004, s.24) Prostor by měl být členitější, poskytující přirozené přírodní i uměle vytvořené plochy, nerovnosti a podklady, nabízet zákoutí, intimitu, stín a skrytí, ale i volnost, šíři a otevřenost prostoru pro dynamiku a pohybové potřeby dětí. Preference přehledu nad činnostmi dětí by neměla tyto požadavky omezovat a vytvářet ze zahrad jen stereotypní monotónní nepodnětný prostor, který nerespektuje potřeby a podmínky spontánních aktivit dětí předškolního věku.

Sledovaná mateřská škola samozřejmě poskytuje i venkovní vyžití dětem, přiléhá k ní zahrada. Tato vybraná mateřská škola byla původně soukromá rodinná vila se zahradou ve vilové čtvrti, proto zahrada poskytuje řadu přírodních i později dodaných a upravených členitostí a nerovností, které dohromady tvoří trojúrovňový prostor. Dětem nabízí pohyb po přírodním i umělém podkladu, pohyb v prostoru cest, cestiček, chodníků, rovinek, kopců i kopečků, schodů i nerovností, otevřených ploch a prostorů, zákoutí a schovávaček pod stromy a keři a také za i ve vybavení zahrady. Zahrada poskytuje členitost a bohatost prostoru.

Sledovaná mateřská škola samozřejmě dodržuje všechny bezpečnostní a hygienické předpisy, nařízení a normy, které vymezují a částečně i „omezují“ uspořádání a vybavení prostor mateřské školy, zároveň ale v souladu s RVP PV hledá **nové impulsy a inspiraci** pro úpravu vnitřního i venkovního prostoru a prostředí mateřské školy.

Příkladem může být nové rozšíření herního prostoru třídy o herní patro-domeček, které využívá vysokého stropu třídy ve vilové mateřské škole a rozšiřuje herní prostor třídy o další intimní koutek i členitost prostoru postavením parta takto vytvořenou. Tato úprava prostoru proběhla v době letních prázdnin 2009, od začátku školního roku 2009/2010 již tuto úpravu herního prostoru mohly děti plně využívat.

I s prostorem zahrady se tato sledovaná mateřská škola snaží o úpravy a podnětné změny. Jedním z posledních příkladů může být vytvoření a položení

zámkové dlažby na některých cestách zahrady, které tak zásadně snížilo až téměř odstranilo prašnost na této zahradě, která zde byla podstatným problémem a zároveň otevřela možnosti pro pohyb dětí na zakoupených koloběžkách a s tím spojené možnosti rozšíření dopravní výchovy. Tato úprava prostoru proběhla na podzim 2009, plně ji budou moci děti využívat od jara 2010.

### 1.3.2 Podnětné vybavení

Pod pojem **podnětné vybavení** zařadíme samozřejmě všechny hračky, hry, pomůcky, zástupné a doplňkové předměty, nářadí, nástroje, přístroje, náčiní a materiály, které si dítě podle vlastní volby a uvážení volí a vybírá do volné spontánní aktivity. Musíme ale do této kategorie zahrnout i dětský nábytek, nářadí, zařízení a další vybavení, kterým jsou třídy a ostatní prostory mateřské školy naplněny, vybaveny a zařízeny.

Se jménem Anny Süssové je kromě požadavku rozčlenění prostoru prostředí mateřské školy na hernu, pracovnu a zahradu také spojován požadavek o **přizpůsobení prostředí dítěti**, které musí umožnit dítěti samo se obsloužit. To znamená, že **zařízení a vybavení** vnitřních prostor mateřské školy zohledňuje věk a výšku dětí, je laicky řečeno „zmenšené“ a umožňuje dětem pohodlné užívání. Vybavení mateřské školy je přizpůsobeno **antropometrickým požadavkům** dětského těla. Antropometrie je „*metoda měření lidského těla a jeho částí pro zjištění různosti jednotliv. znaků ; objektivně zjišťuje změny růstu a vlivy výživy, práce, prostředí a těl. pohybu na fyzický stav člověka.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.51)

Vyhláška 410/2005 Sb. se k tomuto požadavku vyslovuje v §11-Vybavení nábytkem a rozsazení žáků a říká, že zařízení pro výchovu a vzdělávání musí být vybaveno nábytkem, který zohledňuje rozdílnou tělesnou výšku dětí. Stanovuje velikostní typy školního nábytku a ergonomické zásady práce. Vymezuje funkční rozměry nábytku pro dodržení fyziologického sedu a správné postavení páteře a pánve (výška sedadla, efektivní hloubka sedadla, výška opěradla, stabilita nábytku apod.).

**Věcné podmínky** RVP PV doplňují : „*Dětský nábytek, tělocvičné nářadí, zdravotně hygienické zařízení (umývárny, toalety) i vybavení pro odpočinek dětí(lůžka) odpovídají počtu dětí, jsou zdravotně nezávadné a bezpečné a jsou estetického vzhledu.*“ (Smolíková a tým autorů, 2004, s.30)

Obdobné je to i se zařízením a vybavením venkovních prostor mateřské školy. V současné době platí v ČR pro bezpečnost dětských hřišť dvě **bezpečnostní normy** :

- ČSN EN 1176/2009 Norma bezpečnostní pro zařízení dětských hřišť
- ČSN EN 1177 Povrch hřišť tlumící náraz-bezpečnostní požadavky a zkušební metody

Jejich cílem je vyvinutí co nejbezpečnějšího hracího zařízení, aniž by se snížila hrací hodnota a atraktivnost zařízení, zároveň se snaží eliminovat pro děti nepředvídatelná rizika.

ČSN EN 1176/2009 je norma, která obsahuje a upravuje bezpečnostní požadavky, normy a metody pro houpačky, skluzavky, lanové dráhy, kolotoče a pružinové, překlápovací, kyvadlové a podobné kolébačky a houpačky. Definuje materiály, jejich vlastnosti, konstrukci zařízení, nosnost a zatížení prvku, volné prostory a přístupy, nárazové plochy apod.

Tato norma také obsahuje pokyny pro zřizování, kontrolu, údržbu a provoz těchto zařízení. Týkají se cyklu odborných technických kontrol a údržby a běžných vizuálních kontrol a údržby. **Hlavní kontrola a prohlídka** v mateřské škole s venkovním vybavením a zahradním zařízením má být prováděna 1x ročně oprávněnou a způsobilou osobou (tu stanovuje norma ČSN EN 1176-7), **běžnou údržbu a prohlídky** provádí provozovatel podle pokynů výrobce průběžně. Učitel či jiná osoba k tomu určená- např. školnice před vstupem dětí do prostoru školní zahrady či hřiště musí provést kontrolu zařízení a všimnout si případného porušení tohoto zařízení, čistoty a volnosti prostor mezi zařízením, stavu hracího povrchu, ostrých hran, chybějících součástí, konstrukční pevnosti apod.

ČSN EN 1177 je samostatná norma, která upravuje vlastnosti materiálů použitých na povrchy dětských hřišť, kde jednotlivé materiály dělí podle jejich tlumících vlastností na použitelnost v závislosti na možné výšce volného pádu na dopadovou plochu zařízení.

Tedy se ale vrátíme opět k hračkám, hrám, pomůckám, předmětům a doplňkům, náčiním a materiálům, k vybavení, které dítě užívá ke hře, zkoumání, objevování, zkoušení, ověřování a tvoření, tedy do spontánně volených aktivit.

**Hračky :** „*Jsou předměty, které slouží jediné dětské hře, nemají jiné určení. Napodobují a odrážejí okolní skutečnost, a tak pomáhají dítěti doplnit představu toho, co chce ve své hře zachytit a vyjádřit.*“ (Kujal, 1965, s.143) Hra je pak nejčtetnější spontánní aktivitou dítěte a volba pomůcek k ní je tak velmi důležitá a zásadní, jsou na ni kladeny vysoké nároky. **Pomůcky** do spontánní aktivity rozšiřují a obohacují základní dětskou činnost-hru a napomáhají k rozvíjení dětské osobnosti. Stimulují dětskou fantazii, řeč, pohyb, ale též city a vztahy dítěte. „*Hra je vážná věc a hračky nejsou jenom hračky. Jsou tak důležité, že stojí za chvíli zamyšlení.*“ (Matějček, 1996, s.111)

Ida Jarníková chápala důležitost a potřebu volby pomůcek do aktivit dětí, a proto vypracovala index pomůcek jako pomoc učitelkám, aby se s nimi mohly seznamovat a vybrat si. Založila studovnu, kde se konala významná a silná přednášková činnost a kde se též ony učitelky mohly zároveň seznamovat s pomůckami a jejich používáním.

**Věcné podmínky RVP PV** vyžadují, aby **vybavení mateřské školy** odpovídalo věku i počtu dětí, bylo průběžně doplňováno a obnovováno, rozšiřováno a aktualizováno, aby nabízelo širokou škálu a paletu pomůcek a produktů do aktivit všech dětí, kluků i holčiček. Zároveň vyžaduje, aby toto vybavení nebo alespoň jeho převážná a podstatná část (hry, hračky, pomůcky, náčiní, materiály,..) bylo dobře vidět, bylo umístěno tak, aby je děti viděly, mohly se samy obsloužit, brát si je samostatně a samy je také opět ukládat.

Jaká tedy má hračka být ? Jaké mají být pomůcky do spontánní aktivity ? Je celá řada osvědčených směrnic a kritérií nastavených odborníky, které stanovují, jaké by měly být. Jednou z organizací, která nastavila kritéria pro výběr hraček a byla založena již v roce 1959, je mezinárodní organizace ICCP (International Council for Children's Play). Vymezila zásady pro posuzování a hodnocení kvality hraček, které zahrnují hledisko a stanovisko všech vědních i praktických oborů, které se podílejí na výrobě hraček. Patří sem celá **škála kritérií** jako je :

- **věk dítěte** - vývojové poučení při výběru hraček je vhodné a žádoucí, brát v úvahu a rozlišovat věk matkový a mentální, přihlížet k individuálním vývojovým odlišnostem
- **využití fantazie** - příliš dokonalá a realistická hračka brání vlastním představám dítěte, zapojení tvořivosti a fantazie
- **srozumitelnost** - srozumitelná úprava formálního a obsahového hlediska odpovídající stupni rozumového rozvoje - stylizace, zdůraznění určitých obecných podstatných znaků a velikostních poměrů u mladších dětí
- **škála herních možností** - hračky přirozeně mnohoúčelové a co nejjednodušší, které podporují aktivitu, tvořivost a fantazii a umožňují četné obměny a širší uplatnění, poskytují různé herní možnosti
- **velikost** - brát v úvahu tělesné rozměry a proporce, také stupeň rozvoje motoriky, platí přímá úměra čím menší a mladší dítě, tím větší herní prvky potřebuje
- **skladba aktuálního herního souboru** - soubor by měl obsahovat několik velikostí (různé druhy a velikosti míčů, různé druhy a velikosti stavebnic a konstruktivních prvků apod.), potřeba různých činností v každém věku
- **vhodný materiál** - široká škála výběru s přihlédnutím na smyslové vjemy a zkušenosti(dotykové), preference přirozených přírodních materiálů, volba plastu do tří let výjimečně
- **tvár a barva** - dítě preferuje realistické jednoduché a srozumitelné tvarové stylizace, volbu základních jasných teplých barev ; vhodné jsou hračky spíše neutrální (světle hnědé odstíny se sytějšími barevnými detaily a plochami)
- **pevnost a trvanlivost** - hračka by měla něco vydržet, být pevná a trvanlivá, dítě je zvědavé, zkoumá hračky, chce se „podívat dovnitř“ a „dostat se věcem na kloub“, využívá je i ke zcela jiným účelům, než pro které jsou určeny, někdy provázejí dítě celé dětství a ono si k nim vytvoří citové pouto a vztah, vycházet z funkce a využití
- **konstrukce a mechanika** - jednoduchý a srozumitelný princip pohybu a ovládání mechanismu pro děti, složitá a náročná mechanika vyžadující jemné a zručné zacházení může dítě odradit, neocení ji, nemusí ji zvládnout a dojde k poškození a pocitům nelibosti ze strany dítěte i dospělého

- **bezpečnost hračky** - vyrobené i legálně dovezené hračky podléhají z hlediska bezpečnosti přísné atestaci podle mezinárodních norem (zdravotní nezávadnost, tahová zátěž, nehořlavost, nejedovatost, odolnost vůči slinám a potu apod.), nelegální levné hračky z tržnic jsou zpravidla vysoce rizikové
- **cena hraček** - hodnota hračky je tržní a výchovná, volba hračky by měla zahrnout jednoúčelovou módní líbivou komerci, pedagog musí posuzovat její funkčnost, trvalou hodnotu a přínos, účel, ke kterému je vybírán - hračka individuální či pro skupinu dětí

Pedagogický slovník (Kujal, 1965, s.143-144) **dětské hračky** posuzuje ze tří hledisek :

- **pedagogického** - napomáhá rozvoji dětské hry a podněcuje dítě k tvořivé činnosti, námět hračky vychází ze současnosti a zpřesňuje a dotvárí dětské poznatky o okolním světě a skutečnosti, není dokonalou kopií a dává dostatek prostoru a volnosti dětské fantazii
- **hygienického** - nesmí nikterak dítěti ublížit, musí být snadno omyvatelná či udržitelná v čistotě, bez ostrých hran a rohů, opatřená nejedovatou a trvanlivou barvou, důraz se klade na požadavek snadného čištění a dezinfikování, možnosti udržet hračky v čistotě
- **estetického** - vkusný tvar a barva, napomáhá utvářet a rozvíjet dětský cit pro krásu a ladnost barvy i tvaru, zdůrazňuje, že hračka je první umělecký předmět, se kterým je dítě konfrontováno

*„Z psychologického hlediska nejsou obecně vhodné a nevhodné hračky. To jestli hračka uspěje, jestli bude podněcovat a obohacovat rozvoj dítěte, jestli ji budeme pokládat za přínosnou, záleží na mnoha okolnostech.“* (Mertin, 2004, s.36)

Měla by podněcovat všestranný vývoj dítěte, rozvíjet žádoucím směrem společenské postoje i vztahy dítěte, napomáhat k utváření pozitivních návyků, podněcovat, stimulovat a usměrňovat fantazii dítěte. Navíc být bezpečná, hygienicky nezávadná, na pohled pěkná a vkusná a též trvanlivější - něco vydržet.

S tímto vším výše jmenovaným výčtem kritérií dětská psychologie souhlasí, ale přidává ještě, že : „*Každá hračka má jednak nějakou svou vývojovou hodnotu, jednak svou hodnotu podnětovou.*“ (Matějček, 1996, s.109)

- **Vývojová hodnota** - hovoří o „vývojovém věku“ dítěte - o jeho současné vývojové úrovni, nikoliv pouze o kalendářním-matrikovém skutečném věku dítěte a o tom, že určité pomůcky a hračky jsou zajímavé a žádoucí pro děti určitého věku a vývoje, s nimiž si nejvíce vyhraji a přinášejí jim také největší výchovně vzdělávací užitek (máme hračky vhodné pro půlroční děti, jiné pro tříleté děti a zcela jiné pro školáky), „... *vývojově příliš vysoko nadsazená hračka může dítě ve vývoji spíše brzdit než povzbuzovat.*“ (Matějček, 1996, s.109)
- **Podnětová hodnota** - různým způsobem a v různé míře působí na psychické funkce dítěte, podněcují rozličné smyslové vnímání, rozklad celku na části a opačně zase skládání částí do celků, cvičí paměť a rozvíjí schopnost abstraktního myšlení řazením jednotlivostí podle vyššího kritéria, trénují trpělivost a sebeovládání, rozvíjí tvořivost a vynalézavost, učí dítě přijmout pravidla a řád i vyrovnat se s neúspěchem a prohrou ; můžeme volit pomůcky do spontánních aktivit dle individuality dítěte (zálib, schopností, zájmu, temperamentu) a také „... *můžeme účelným a cílevědomým výběrem hraček cvičit, podněcovat, trénovat a posilovat některé slabiny v duševní výbavě svého dítěte. Stejně tak můžeme tlumit některé jeho vlastnosti, které jsou zřejmě přepjaté nebo přebujelé. Hračky nám tedy dávají příležitost napomáhat k harmonizaci jeho vývoje.*“ (Matějček, 1996, s.110)

Psychologové tedy ještě přidávají dvojí specifickou hodnotu hraček : vývojovou přiměřenost a podnětovou specializaci.

Při vytváření podmínek pro klidnou a tvořivou spontánní aktivitu a při volbě podnětného vybavení hraje důležitou roli učitelka. Ta spolu s kolegyněmi a ve spolupráci s ředitelkou zařízení vytváří nabídku **podnětného vybavení ve třídě**. Při sestavování široké palety a škály nabídky pomůcek do spontánní aktivity by měla brát v úvahu všechna výše zmiňovaná kritéria, hlediska a charakteristiky a uvědomit si věkové složení a vývojovou úroveň dětí třídy, kterou vybavuje. Vše by mělo směřovat k dětem, odpovídat a vyhovovat přáním a potřebám dětí, jejich zájmům a náklonnosti,



než vyhovovat vkusu dospělých, aby se vybavení setkal u dětí s aktuálním zájmem a oblibou, s jejich potřebou, bylo použitelné a vhodné pro děti.

V nabídce podnětného vybavení by rozhodně neměla chybět nabídka různých materiálů, nářadí, náčiní a pomůcek pro výtvarně tvořivou a pracovně tvořivou aktivitu, koutek pro tvoření, experimentování, vytváření a zpracování, vyrábění a zkoušení. To samozřejmě zanechá v prostoru jisté následky a stopy, děti tzv. „nadělají“, s čímž si ale vstřícná a chápavá učitelka jistě poradí. Při dodržení jistých zásad a pravidel bezpečnosti práce to bude pro děti velká a zajímavá zkušenost, přispívající k jejich všestrannosti a rozvoji a pokládající elementární základy budoucích pravidelných pracovních návyků a postupů.

Také by neměly být některé aktivity zakazovány jako nevhodné. Některé učitelky se třeba obtížně vyrovnávají s bojovými hrami, hrou na střelení a šermování a hrou s pistolkami, meči, revolvery, vojáčky apod. s námitkou, že je to podpora agresivity a brutality a pěstování násilí a válečnických sklonů v dospělosti a odkazem, že je to nebezpečné a ony mají odpovědnost za svěřené děti. Toto se týká především chlapeckých spontánních aktivit a psycholog se k tomuto vyjadřuje : *„Osobně doporučuji nebránit dětem v podobných hračkách. Na druhé straně bych hraní s nimi příliš nepodporoval.“* (Mertin, 2004, s.38)

V každé školce se najdou jistě nějací panáčci-rytíři, vojáčky, indiáni či piráti na bojování a válčení, makety zbraní tak běžné asi nejsou. Učitelky takové hraní nabídkou těchto rekvizit příliš nepodporují. Dítě si ale tuto hračku může přinést z domova, aby se pochlubilo kamarádům či si ji ve školce z papíru, stavebnice či přírodniny klidně může vyrobit. V takovém případě by učitelka měla chápat, že : *„Nápodoba představuje velmi důležitý mechanismus učení,... Chlapci pochopitelně přejímají svou vlastní podobu mužské role.“* (Mertin, 2004, s.38) Být chápavá a nebránit, ale také vyjádřit dílčí nesouhlas a vést děti k tomu, aby mířily a bojovaly jen mezi sebou ve své hře a nemířily a nepoužívaly hračky na ostatní, kteří nehrají a nechtějí si „hrát na bojování“. *„Zásadní nesouhlas bych vyjádřil, kdyby dítě používalo „střelení“ vážně, tedy když má zlost a vztek, když chce něčeho dosáhnout.“* (Mertin, 2004,s.39)

Nabízená škála rekvizit do spontánní aktivity by měla být široká a bohatá, podnětná a variabilní, stimulovat senzomotoriku, podporovat aktivitu, tvořivost a fantazii, umožnit dětem činnost a prožitek, zapojení, ne pasivitu a nečinnost. Důležitý je větší výběr různorodých a rozmanitých hraček, vhodné jsou i nejjednodušší a přirozeně mnohoúčelové a variabilní pomůcky a rekvizity z přírodních materiálů podporující tvořivost a konstrukční schopnosti (stavebnice nejrůznějších druhů a velikostí umožňující obměny her a variabilitu použití apod.) .

### ***„Správná hračka by měla :***

- *podněcovat pohybový, smyslový, rozumový, citový a etický vývoj dítěte*
- *rozvíjet jeho společenské postoje a napomáhat utváření dobrých zvyků*
- *podněcovat a usměrňovat fantazii a tvořivost*
- *měla by být hygienicky a zdravotně nezávadná, bezpečná*
- *vkusná a pro děti přitažlivá*
- *trvanlivá a odolná, zejména je-li určena pro hru skupiny dětí“*

(Opravilová, 2004, s.27)

Sledovaná mateřská škola při výběru a pořizování podnětného vybavení tříd bere samozřejmě v úvahu všechny výše jmenovaná kritéria, charakteristiky, doporučení i parametry a normy. Sleduje aktuální nabídku všech pomůcek k výchově a vzdělávání dětí a pravidelně obměňuje, obnovuje a rozšiřuje nabídku pomůcek, hraček, her, materiálů, doplňků, předmětů, nástrojů, náradí, náčiní a rekvizit. Zvláště vítá po revoluci se vracející širokou nabídku rozličných pomůcek z přírodních materiálů (jejich jednoduchost, vkusnost, variabilnost a mnohoúčelovost) , která vytlačuje plastové pomůcky a hračky.

Velmi oblíbené jsou v této mateřské škole dřevěné kostky různých tvarů, velikostí a barev, také velké látkové kostky na stavbu velkých „obyvatelných“ staveb, dřevěná stavebnice kolejí s vláčky, magnetické stavebnice Magformers a Geomag umožňující variabilní, tvořivé a fantazijní konstruování. Nechybí tu ani pěstitelský koutek a výtvarně tvořivý koutek na tvoření, experimentování a vyrábění rozličných výrobků z nejrůznějších materiálů, s nimiž se děti „...podílejí na úpravě a výzdobě

*interiéru budovy. Prostředí je upraveno tak, aby dětské práce byly dětem přístupné a mohli je shlédnout i jejich rodiče. “ (Smolíková a tým autorů, 2004, s.30)*

Školka podporuje poznávání a experimentování nabídkou řady smyslových her a pomůcek, váhami, dalekohledy, lupami a sestavou pro vodní hrátky na zahradě. Vybraná mateřská škola se snaží o širokou nabídku podnětného vybavení pro spontánní aktivity a činnosti dětí předškolního věku.

### **1.3.3 Pozitivní postoj učitelky**

*„Při vytváření podmínek pro klidnou a tvořivou hru dítěte je pochopitelně nejdůležitějším činitelem člověk. Vedle rodičů je právě učitelka tím nezbytným integrujícím činitelem, který poskytuje dítěti pocit svého partnerství a přirozené autority, dané zkušenostmi, nápady, trpělivostí i pochopením pro jeho potřeby a konání. “ (Oprailová, 2004, s.24)*

**Osobnost a profesní dovednosti** učitelky mateřské školy hrají významnou a důležitou roli v intenzivní volné hře dětí, její pozice a úloha během spontánních aktivit je zcela zásadní, má své nezastupitelné místo a její postoj výrazně ovlivňuje možnosti a charakter spontánních aktivit dětí.

**Tradiční pojetí učitele** považuje za klíčovou osobnost vzdělávání, která zajišťuje při vyučování předávání poznatků dětem. **Současné pojetí učitele** „...*zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků,...* “ . (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.261)

Pohled sociologů vidí ideálního učitele jako osobnost, která by měla „ ... *disponovat takovým souhrnem vlastností, které by mu umožnily maximálně efektivně vykonávat výchovně vzdělávací činnost...* “ .(Švarcová, 2005, s.218) Předkládá a blíže specifikuje celkem jedenáct charakteristik učitele, jaký by měl být. Mimo jiné „... *by měl mít rád děti, akceptovat je a umět s nimi komunikovat ..... být svými žáky vnímán jako vyrovnaný a věrohodný ..... být otevřený vůči druhým a světu, aby se dokázal vžít do pocitů svých žáků a dokázal jim poradit při řešení jejich složitých životních*

*situaci ..... být trpělivý, měl by umět pracovat s žáky na nejrůznější úrovni vývoje a s nejrůznějšími vlastnostmi. “ (Švarcová, 2005,s.218-219)*

**Personální a pedagogické podmínky RVP PV** zdůrazňují, že všichni pedagogové v mateřské škole by měli mít předepsanou odbornou kvalifikaci, aktivně přistupovat ke svému dalšímu vzdělávání a průběžně se sebevzdělávat a doplňovat si svou kvalifikaci. Jednají, chovají se a pracují profesionálním způsobem. Zdůrazňuje se **kompetence učitele** : „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.103) Hlavní kompetence učitele jsou : kompetence osobnostní a kompetence profesní.

- **Osobnostní kompetence** - zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý, reflexivní
- **Profesní kompetence** - týkají se obsahové složky výkonu povolání, důraz se dnes klade zejména na komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence

Učitelka sehrává v životě dítěte docházejícího pravidelně do mateřské školy významnou a nemalou roli, má vliv na utváření jeho osobnosti a na jeho celkový rozvoj, tráví s ním často značnou a podstatnou část jeho dne. Proto je osobnostní a profesní profil učitelky důležitý a zásadní i pro rodiče těchto dětí. Při dnech otevřených dveří nebo při zápisu svého dítěte do mateřské školy se rodiče samozřejmě ptají, jaká že bude ta „jejich učitelka“ a zároveň doufají a očekávají, že „bude hodná a bude mít ráda děti“.

Jak vypadá taková učitelka podle rodičů ? Jaká by měla být ? To zkoumala Marie Těthalová v anketě, která u respondentů-rodičů zjišťovala jejich očekávání a ptala se, jaká má podle nich jejich „učitelka snů“ být. Předkládám tzv. „laický názor“ a „neodborný náhled“ jedné ze zainteresovaných stran na tuto problematiku:

- aby měla pozitivní vztah ke své práci (aby měla hlavně děti ráda ; hodnoceno jako nejdůležitější požadavek)
- aby byla osobností na pravém místě, práce s dětmi ji bavila a uspokojovalo ji být s dětmi

- aby byla tak trochu psycholog a věděla, že každý je jiný a potřebuje jiný přístup
- aby se vcítila do potřeb a pocitů dítěte
- aby rodiče informovala, jak se dařilo jejich dítěti (zejména u adaptujících se dětí, jak se cítilo, jestli neplakalo, bylo v pohodě,...)
- aby byla spravedlivá (rovnoměrně dělila pozornost mezi děti, vyvarovala se protěžování-favorizování nebo naopak zavrhování-dávání nálepky „černé ovce“)
- aby se věnovala své práci a nevyřizovala v pracovní době své soukromé záležitosti či snad dokonce kouřila (úkaz spíše ojedinělý a výjimečný, který ale zanechá dlouhodobější negativní stopu v paměti)
- aby přirozeně usměrňovala chování dětí a pomáhala spolutvořit tolerantní a přijímající prostředí (snášenlivost a trpělivost k vrstevníkům, přijímání všech - i dětí s handicapem)
- aby připravila pro děti zábavný program (běžné činnosti, které budou poutavé, nápadité, inspirativní, s vtipem - je dobré a důležité, když se dítě něco zábavnou formou naučí a pohraje si s vrstevníky)
- aby byla také trochu experimentátorem, který opustí zajeté koleje a stále se opakující stejné aktivity (vyzkouší nevyzkoušené, podnikne s dětmi dobrodružnou výpravu, vymyslí bojovku, různé formy pokusů apod.-odvážné nápady)

Děti a rodiče nepotřebují dokonalou paní učitelku, „... ale vyrovnanou bytost, jež má děti ráda a bere je takové, jaké jsou.“ ( Těthalová, 2008, s.13) Rodiče „... poznají, pokud jí děti nejsou milé a sympatické a práce s nimi ji obtěžuje. Osobnost učitelky je pro ně dokonce důležitější než to, jaké má pedagožka vzdělání. Empatická učitelka, která se dokáže vžít do dětského světa, je pro většímu rodičů silnějším „magnetem“ než cokoli jiného.“ (Těthalová, 2008, s.12)

Jak vidí tuto problematiku odborný názor ? Jaká je úloha učitelky mateřské školy při spontánních aktivitách, jak může přispět ke kvalitní volné hře dětí, jaká by učitelka měla být ?!

Během volných spontánních aktivit si děti vlastně hrají samy, přesto v tomto čase a prostoru hraje osobnost a profesionalita učitelky důležitou roli. Učitelka dává prostor a umožňuje dětem plnohodnotně si hrát, intenzivně se věnovat zvolené

aktivitě, mnohostranně se realizovat podle představ a potřeb, „... poskytuje zdroje, např. v mateřské škole široký výběr hraček a pomůcek, a děti si samy zvolí, jak kterou v danou chvíli využijí.“ (Mertin, Gillernová, 2003, s.51) Vytváří podmínky, bezpečný prostor pro spontánní aktivity, připravuje a nabízí širokou škálu a výběr rozmanitých hraček, her, pomůcek a materiálů, které dítě motivují a stimulují ke spontánním aktivitám. To vše podložené znalostí vývojových a věkových zvláštností a specifík v obecné, ale i individuálně uplatněné podobě.

Učitelka je otevřená a přístupná dětským představám, myšlenkám a nápadům o spontánní aktivitě, dovoluje a umožňuje dětem využívat prostor i kombinovat hračky a pomůcky, přijímá jeho pohyb a umožňuje realizovat vlastní, někdy i svérázné, netypické, ale pro dítě důležité aktivity. Jeho aktivitu přijímá jako důležitou a plnohodnotnou, nesnižuje ji jako méněcennou, je vstřícně naladěna ke zvolené aktivitě i dítěti samotnému.

Nechává dítě volit si svobodně a samostatně námět činnosti, volit do ní pomůcky, spoluhráče a postupy. Vnímá a respektuje zvolenou aktivitu, do aktivity nezasahuje, průběh aktivity neomezuje a nechává dítě řešit komunikační nedorozumění i důsledky jím zvolených postupů ve hře.

Do aktivity vstupuje a zasahuje pouze, je-li svědkem křivdy či naschválů, nesnášenlivého nebo ohrožujícího chování, ničení a devastace hraček. Pak je ale její vstup klidný a vyrovnaný a přiměřeně a důsledně trvá na zákazu tohoto nevhodného typu chování, které jednoduše a srozumitelně vysvětlí, proč je nevhodné a proč se tak nechováme a toto nečiníme. Každá hra i spontánně volená aktivita má svá pravidla a hranice, které dítě potřebuje, aby se orientovalo v pravidlech společnosti. „*I naprosto volná spontánní hra ve skupině dětí by měla mít určitá jednoduchá pravidla, která by dovolovala podchytit v rovnováze práva a povinnosti všech dětí a zachovat tak bezpečné prostředí pro všechny. Učitelka by měla pomoci ve spolupráci s dětmi zformulovat a zveřejnit několik základních pravidel, která se musí respektovat při společné hře.*“ (Kořátková, 2005, s.64)

Učitelka se může stát i součástí spontánně volené aktivity dětí, pokud je dětmi oslovena a vyzvána, aby zaujala nějakou roli. V takovém případě by měla pozitivně a vstřícně reagovat, přijmout nabízenou roli a vstoupit do ní. Měla by se ale vyvarovat

dominance a stržení pozornosti na sebe či převzetí řízení hry a udávání jejího dalšího směru. Roli by měla tělesně a verbálně ztvárňovat v hlavních rysech a vlastnostech, ale stále respektovat, že je to hra dětí a ony volí, co budou dělat, na co a jak si budou hrát, kam to bude směřovat. *„Přijetím role a svým podílem ve hře spíše děti inspirovat k naplnění jejich rolí než být dominantním hráčem.“* (Kořátková, 2005, s.64)

Během spontánních aktivit učitelka projevuje a uplatňuje celou širokou škálu osobnostních vlastností, kterou se podílí na budování celkové atmosféry spontánních aktivit, atmosféry důvěry, porozumění, vstřícnosti, chápání a přijímání.

Důležitý je především její klidný, pozitivní a přijímající přístup, přirozené reagování bez předsudků, kritiky a manipulace, přijetí druhého takového, jaký je i s jeho individualitou a odlišnostmi.

Její jednání, komunikace a postoje by měly být čitelné, srozumitelné a adekvátní, transparentní. Svým empatickým přístupem reagujícím na potřeby dětí by měla být přirozenou dospělou oporou, která zajišťuje a přináší klid a pohodu do hry, zajišťuje bezpečné prostředí, prostor a hranice a respektování práv a potřeb dítěte. Být pozitivní, přirozená a mít dostatek trpělivosti pro nejrůznější projevy dětí.

*„Učitelka, která dovoluje využívat čas a prostor k volným hrám dětí podle jejich představ, by měla dokázat ustoupit do pozadí a přesto být nablízku a umět to vyjadřovat širokou škálou nonverbální komunikace i jednoduchého pozitivně laděného verbalizování toho, co vidí, co se před ní rozvíjí i vrcholí. .... Umožnit dětem svobodu v jednání, experimentování, hledání a nalézání, i prožitek odpovědnosti za řešení situací, nedorozumění a vytvářené vztahy.“* (Kořátková, 2005, s.64-65)

Učitelka mateřské školy svým vstřícným, pozitivním a **nedirektivním přístupem** spoluvytváří podnětné prostředí a atmosféru a napomáhá k vytváření podmínek pro optimální rozvoj dítěte. Nedirektivní přístupy jako :

- **akceptace**
- **empatie**
- **autenticita**

jsou jedním z hlavních znaků profesionality učitelky, důkazem její interakční citlivosti, schopnosti a ochoty navazovat pozitivní vztah učitelka-dítě, přijmout a uznat každé dítě jako osobnost, přijmout jeho jedinečnost, jeho jedinečnou vrozenou výbavu.

Tyto výše jmenované nedirektivní přístupy jsou stěžejní pro humanistické přístupy orientované na člověka a spojené především se jménem C.R.Rogerse, ale též A.H.Maslowa či R.Tausche. Základní je „... *pozitivní pohled na člověka. Dítě je v základu dobré, hodné, tvořivé, společenské. Je možné mu důvěřovat. Každému individuu je vrozená schopnost růstu, sebezrovoje, naplňování vlastních možností.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s.50)

**Akceptace** (acceptance) neboli přijetí je „*přijímání jedince jinou osobou n. skupinou.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.25) Rogers užívá pojem **bezpodmínečné přijetí** či **nepodmíněný pozitivní vztah** a chápe ho jako postoj rodičů milujících své dítě, kteří přijímají „... *dítě bez podmínek, bez ohledu na jeho chování i projevy, dokážou je přijmout takové, jaké je, se všemi jeho přednostmi a nedostatky, přijímají je jako „tvora“, který má svou vlastní hodnotu.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s.57)

Přijímání-akceptaci může projevit učitelka svým chápavým, pozitivním, vstřícným a vřelým chováním k dítěti v neverbálních i verbálních projevech. Z neverbálních je to celá škála pozitivních mimických projevů a gest jako pohled, úsměv, mrknutí, pohlazení a dotek, naše blízkost, u verbálního projevu se hovoří o tzv. „**sociální reverzibilitě výroku**“.

V řečovém projevu učitelky směrem k dítěti, v oslovení, v komunikaci a udílení pokynů by neměla být slyšet nadřazenost, převaha a moc, ale úcta, otevřenost, srdečnost a rovnoprávnost. „*Každý výrok, který proneseme, musí být takový, aby ho bylo možné obrátit - jako by ho vyslovilo dítě směrem k nám. Prakticky je to vědecké a odborné vyjádření staré lidové moudrosti : „Co nechceš, aby ti dělali druzí, nedělej ty jim, nebo co nechceš sám slyšet, neříkej druhým.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s.57)

Naše akceptace dítěte by se měla projevovat a naplňovat v celkovém přístupu. To jak přistupujeme k dítěti, jak ho chápeme a přijímáme, má vliv na utváření jeho sebepojetí, na seberealizaci a sebeuspokojení.



Akceptace seberealizačních potřeb dítěte učitelkou může probíhat a naplňovat se právě zejména ve volných spontánních aktivitách a činnostech dítěte. Učitelka projevuje zájem a vstřícnost o dětskou aktivitu, pozitivně vnímá dítětem zvolenou aktivitu bez podmínek, výhrad a předsudků. Přijímá ji, přijímá jeho volbu, oceňuje průběh aktivity i její části i směřování, objektivně ji sleduje a je vždy připravena dítěti pomoci tak, jak to bude potřebovat. (Ohrožuje-li aktivita dítěte jiné dítě či děti, učitelka tuto situaci samozřejmě řeší.) Hledí na dítě bez předsudků a nabízí mu vztah a oporu. „*Dalo by se zjednodušeně říci - přijímám-li tvoji hru nebo ji dokonce oceňuji - přijímám i tebe a uznávám tvoje schopnosti a dovednosti.*“ (Kořátková, 2005, s.67)

**Empatie** (empathy) neboli vcítění, empatické porozumění, vymezuje pedagogický slovník jako : „*Uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.58)

Psychologický slovník empatii chápe jako „*schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby,..... šířeji umění dovedně zacházet s emocemi, vcítovat se do situace druhé osoby, emocionální ztotožnění se s jejím viděním, citěním, chápáním, schopnost číst i neslovní projevy druhého, chápat, o co usiluje, čemu se chce vyhnout, co pečlivě skrývá ; souvisí se schopností naslouchat a vnímat neverbální komunikaci...*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.139)

Empatická učitelka je taková, která si všímá dětí, vnímá je a vcítuje se do nich, reflektuje je, zrcadlí, má radost, když má dítě radost, vnímá a cítí jeho smutek, jeho pocity a emoce.

Sleduje a vnímá hrové situace jakoby očima dítěte. Zamýšlí se nad tím, jak si dítě s danou situací poradí, jak řeší problémy. Chápe a vnímá, že se dítěti něco daří, něco daří méně a uznává to podle pocitů a vnímání dítěte, jak ono samo to vidí a cítí.

Skutečně empatická učitelka by měla být schopna vcítit se do všech pocitů dítěte, do pozitivních, ale i těch negativních. Tím, že reflektuje negativní pocity dítěte, které má vztek, zlobí se a chce se prát, ještě s ním nesouhlasí a jeho jednání nepodporuje a neschvaluje chování z těchto pocitů vyplývajících.

Negativnímu chování, které ohrožuje ostatní děti, musí zabránit, děti ochránit a ukázat jasné hranice. Negativní pocity dítěte ale nemůže popřít, neměla by je potlačovat ani zakazovat. Ani dítě by je nemělo popírat. Z potlačovaných pocitů může jen vzrůstat napětí a vést k negativním a nežádoucím projevům chování. Ale stanovení jasné hranice, omezení nepřijatelných projevů a chování je ve výchově dítěte velmi důležité. *„Nedirektivní přístup právě naopak velmi zdůrazňuje zodpovědnost za vlastní chování a dociluje ji velmi pečlivým trváním na určitých hranicích. Omezením a hranicím je věnována velká pozornost. Nedirektivní styl nepopírá nutnost zákazů a omezení, jen se liší v tom, jak jsou kladeny. ...Dítě si pomocí nich uvědomuje svou spoluodpovědnost ..... I ve výchově platí základní hranice, které jsou podmínkou ohleduplných mezilidských vztahů.“* (Mertin, Gillernová, 2003, s.66)

Důležité je ale také dát tomu druhému přiměřeně a srozumitelně najevo, že mu rozumíme a vnímáme ho a chápeme. Je potřeba mu dát vědět, co jsme zpozorovali a vycítili. Učitelka se slovně vyjádří, co v hrové situaci viděla, zpozorovala a vycítila, co se událo a jak se jí to jeví, že se dítě cítí a jak to prožívá. Snaží se porozumět pocitům a konání dítěte a pak je reflektuje slovním vyjádřením. Použije ale k tomu slova a obraty srozumitelné dítěti, slovník odpovídající vyjadřovací rovině dítěte a svým verbálním projevem se bude pohybovat *„.... někde na hranici mezi pouhým opakováním jeho slov a interpretací, hledáním vysvětlení.“* (Mertin, Gillernová, 2003, s.61)

Empaticky reagující a jednající učitelka pomáhá vytvářet atmosféru blízkosti a pochopení. Dítě vnímá a pociťuje, když je učitelkou chápáno, bráno a přijímáno, že mu rozumí, že ví, co ho trápí i z čeho se raduje, co prožívá a zažívá. Učitelka svým empatickým přístupem nastoluje uvolněné, podnětné a plnohodnotné klima, podporující vzájemnou blízkost a důvěru a tím usnadňuje a také zkvalitňuje a umocňuje hloubku prožívání a uspokojování potřeb dítěte při volných spontánních aktivitách. Svým empatickým přístupem může učitelka pomoci dítěti pocity i objasňovat a chápat. *„Empatický člověk má plné pochopení pro projevované pocitové obsahy a významy, rozumí druhému tak, jako by byl v jeho kůži. Vidí ho přesně tak, jak se druhý vidí sám, je mu blízko, vidí svět jeho očima.“* (Mertin, Gillernová, 2003, s.61)

**Autenticita** (authenticity) je „*pocit pravosti, hodnověrnosti vlastního života.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.63) Pojem autenticita můžeme také nahradit slovy původnost, pravost, hodnověrnost, opravdovost, pravdivost či **kongruence** (congruity), tedy shoda, shodnost, rovnost, soulad, „*stav osobnosti, kdy chování jedince je v souladu s jeho sebepojetím ...*“. (Hartl, Hartlová, 2000, s.269)

Z výše psaného již víme, že učitelka by měla být ve vztahu k dětem akceptující a empatickou bytostí, ale důležitým a významným předpokladem úspěšné výchovy je také spokojenost a psychická vyrovnanost učitele. Naladění dospělého je pro celkové klima a atmosféru ve vztahu také důležité.

Znamená to , že učitelka je skutečnou, původní, přirozenou, transparentní, vyrovnanou bytostí, s maximálně autentickým a srozumitelným chováním a jednáním, která nic nepředstírá a nehraje. Ve svých projevech je otevřená, komunikativní a dává se tak poznat, čímž se více přibližuje dětem. „*Pokud chci být autentický, skutečný ve vztahu, musím umět poslouchat sám sebe, vědět, co se ve mně děje, nic si nenalhávat, nestylizovat se do žádné role, nic nepředstírat.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s.71)

Zazněl tu též termín **kongruentní**, tedy shodný, souladný stav, který „... *znamená shodu mezi vnitřním prožíváním, sebepojetím člověka a tím, jak se chovám navenek - to, co cítím, jsem připraven navenek sdělit nebo projevit.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s.71-72) Třeba i tehdy, nedokážu-li se plně ovládnout a skrýt své rozčarování či zklamání. Je lepší v dané chvíli adekvátně a přiměřeně dětem sdělit, že se nám něco nelíbí nebo nás něco zklamalo, než se toto snažit ovládnout, potlačovat to v sobě, strádat zlost a napětí a poté toto ventilovat jindy a jinde, bez souvislosti a v situaci a okolnostech pro děti nepochopitelných a nečitelných. „*Neznamená to tedy, že musím vše vydržet, je třeba také brát ohled na sebe, ochránit se, abychom mohli být dítěti dále k dispozici s plným nasazením.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s.72)

Být tedy otevřený a upřímný, nechat nahlédnout do svého prožívání. Ne stále a vždy, ale tehdy, když cítíme, že to může pomoci, že by to mohlo prospět a zlepšit vztahy a dění mezi dětmi. Pokud to pomůže změnit situaci a prospěje to vzájemným vztahům a podpoří další komunikaci.

„*Otevřeně či autenticky projevovat své emoce, názory, postoje pomáhá orientovat se v chování, dává možnost dítěti poznávat cesty i hranice výchovného*

*působení.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s.29) Zásadní je ale forma, kterou učitel volí pro prezentaci svých autentických projevů. Vztek i radost je potřeba ventilovat vhodnou a přijatelnou formou pro prostředí mateřské školy. Žádné afekty a výbuchy hněvu rozhodně nejsou přijatelné, zvýšený hlas případně podpořený zamítavým gestem je přijatelný. Pozitivní emoce mají širší škálu přijatelných projevů. *„Sebejisté vystupování, otevřené a přiměřené vyjadřování pozitivních i negativních prožitků, podporuje autenticitu projevů učitelky a zvyšuje její věrohodnost.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s.29)

S humanistickým přístupem a pozitivním postojem a pohledem na člověka úzce souvisí i pedagogický přístup **facilitace**. Pro tento přístup jsou akceptace, empatie a autenticita - tedy výše vymezené nedirektivní, osobnostně zaměřené přístupy - nezbytnou podmínkou jeho uplatnění a aplikování.

**Facilitace** (facilitation) - pojem můžeme nahradit slovy ulehčení či usnadnění. Vymezíme si ji jako *„... usnadňování, podporu, případně provázení, které se realizuje v běžných sociálních situacích, i v záměrně zvolených a na pedagogický cíl orientovaných procesech. Učitelka je myšlenkově i pocitově s dítětem a usnadňuje, podporuje a provází proces dětského poznávání, prožívání a učení.*“ (Kořátková, 2005, s.69)

Učitelka svým pozitivním a podporujícím postojem a přístupem vytváří podmínky vhodné pro seberealizaci a uspokojování potřeb dítěte během spontánních aktivit. Přijímá roli **facilitátora** (facilitator), který *„... ustupuje ze své dominantní pozice, podporuje interakce ve skupině, rozvíjí jakési osobní učení ; zaujímá roli moderátora skupiny v přesvědčení, že aktivní učení má větší účinnost.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.157-158)

Učitelka svým nedirektivním přístupem facilitátora vytváří laskavé, vstřícné a přijímající prostředí, které nezakazuje, nepřikazuje, neokřikuje a nekritizuje. Podporuje emoční projevy dítěte při spontánních aktivitách, je oporou ve vyrovnávání se s nejistotou, při formulování a vyjadřování svých pocitů, přání a potřeb, dává jistotu, že dítě vidí a slyší a že je přijímá. *„Učitelka facilitujícím přístupem vyjadřuje a verbalizuje co vidí a slyší, že se děje.*“ (Kořátková, 2005, s.70)

Role facilitátora odmítá přímé rady, návody a hodnocení nebo dokonce přímé řešení za dítě. Učitelka facilitujícím přístupem „... *jednoduše popíše o co se dítě snaží nebo jaké emoce u něho právě probíhají. Dává tím najevo, že je s ním a rozumí, co se v něm děje.*“ (Kořátková, 2005, s.70)

Učitelka citlivě vnímá a odhaduje momentální stav a prožívání dítěte, verbalizuje to, jak dnes dítě vidí a vnímá, což ho může podpořit, posílit a dodat jistoty jeho aktuálním projevům, jeho stavu, pocitu a prožívání. Neshoduje-li s její odhad stavu prožívání dítěte s tím, co cítí dítě, to její odhad opraví, samo pojmenuje a vyjádří své pocity a stav, což je velmi vhodné, přínosné a žádoucí. Pomůže mu to zorientovat se v sobě, v tom co cítí a vyslovením vyventilovat napětí.

Spontánní aktivity jsou velmi vhodnou a významnou možností pro facilitující přístup učitelky. Dát dítěti najevo, že tu jsme pro ně, že ho podporujeme, rozumíme mu a cítíme s ním, že ho přijímáme. A to „... *přirozeným empatickým způsobem bez kritiky a zasahování na základě provázení jeho emocemi nebo dovednostmi. Učitelka ho podporuje a provází, ale dítě ji vede.*“ (Kořátková, 2005, s.70)

#### **Shrnutí :**

Spontánní aktivity a činnosti v mateřské škole jsou ovlivňovány vytvářenými podmínkami. Pro spontánní aktivity a činnosti jsou důležité tyto podmínky : **dostatečný prostor, podnětné vybavení a pozitivní postoj učitelky.**

Optimální podmínky jsou zajišťovány nejen dostatečným prostorem a věcným vybavením, které jsou legislativně vymezeny a ošetřeny normami a vyhláškami. Důležitou složkou optimálního tvoření podmínek je také osobnost a profesní dovednosti učitelky.

Učitelka nejen zajišťuje a vybírá širokou škálu podnětného vybavení pro spontánní aktivity, ale svým nedirektivním přístupem orientovaným na dítě spoluvytváří celkovou atmosféru a klima třídy mateřské školy. **Svým akceptujícím, empatickým a autentickým přístupem v roli facilitátora výrazně ovlivňuje možnosti a charakter spontánních aktivit a činností dětí.**

## 1.4 DÍTĚ A SPONTÁNNÍ AKTIVITA

Spontánní aktivity a činnosti dítěte předškolního věku mají své nezastupitelné místo v režimu dne mateřské školy. Můžeme říci, že volné aktivity a herní činnosti by měly být hlavní náplní času dítěte, mělo by u nich trávit většinu dne v mateřské škole. „*Hra jako nejčtetnější spontánní činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody, dítě může jednat iniciativně, pokusem a omylem si vyzkoušet nové způsoby chování.*“ (Mertin, 2004, s.36)

Máme-li na mysli předškolní věk, víme a je nám jasné, že spontánní aktivity, hry a herní činnosti jsou jeho nedílnou a nezpochybnitelnou součástí. Neplatí ale, že si dítě „jen hraje“ a že je to méně důležitá činnost než učení. Právě především těmito volnými spontánními aktivitami se dítě učí, prostřednictvím nich mu to jde samo a ani o tom neví, že se učí, protože ho to baví a těší ho si hrát, zkoušet a objevovat nové věci.

Odpovídající význam a důležitost spontánním volným aktivitám přikládá i RVP PV. „*V předškolním vzdělávání by měly být uplatňovány aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené, v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem předškolního dítěte.*“ (Smolíková a tým autorů, 2004, s.7)

Chápe je jako činnosti důležité, hodné respektu a vážnosti, které jsou významnou a nenahraditelnou součástí přirozeného a kvalitního vývoje dítěte. Činnosti, při nichž může dítě uplatnit svou vlastní iniciativu, aktivně prožívat své představy a pocity, zkoušet a experimentovat, hledat pokusem a omylem, spontánně tvořit a vymýšlet způsoby řešení problémů a situací, vyzkoušet si hrové kontakty a vztahy s vrstevníky, seberealizovat se.

### 1.4.1 Třídění aktivit a činností

Článek 31 Úmluvy o právech dítěte praví, že : „*Děti mají právo na volný čas, hru a účast na kulturních a uměleckých aktivitách.*“ (Opravilová, Kropáčková, 2005, s.83) Znamená to, že děti mají právo na volné spontánní aktivity a činnosti, mají právo hrát si, mají právo svobodně a volně volit jak, s kým a čím si budou hrát, jakou

aktivitou se budou zabývat ve svém volném čase (v mateřské škole to znamená v čase určeném pro spontánní aktivity a činnosti).

Spontánní aktivity a herní činnosti jsou pro dítě vážným zaměstnáním, kterému věnuje plnou pozornost. *„Ve hře se dítě učí svět znát a chápat jeho smysl a souvislosti, a proto je hra nezbytnou podmínkou zdravé existence dítěte samého.“* (Opravilová, 2004, s.10)

Spontánní aktivita a herní činnosti, které si dítě samo svobodně volí, zahrnují nepřeberné množství aktivit a činností, představují širokou škálu rozmanitých a mnohotvárných způsobů zaměstnání se dítěte podle svých potřeb a představ. Existuje celá řada různých pokusů o klasifikaci, které se snažily podle určitých kritérií rozdělit, utřídit a popsat, charakterizovat dětské aktivity a činnosti.

Zajímavé rozdělení nabídl francouzský antropolog Roger Cailloise, který rozdělil herní činnosti na :

- **mimetické** (mimesis - nápodoba)
- **vertigonální** (vertigo - závrať)
- **aleatorické** (alea - kostka)
- **agonální** (agon - boj)

*„Sledoval nezvyklé, patologické rysy herní činnosti a podle nich popsal problémy chování, které jsou s tím spojeny. Chování při hře rozdělil do čtyřech základních skupin tak, že pro každou skupinu stanovil určitý princip jako charakteristický.“* (Opravilová, 2004, s.12)

**Mimetické** herní činnosti (Mertin a Gillernová, 2003, s.54 uvádějí toto pojmenování ; Opravilová, 2004, s.12 uvádí název **mimikrické**) jsou hry „na něco“ nebo „na někoho“, které vycházejí z potřeby dítěte napodobovat. Dítě se pohybuje mezi zdáním a skutečností, předstírá a napodobuje. Sem spadají hry námětové, napodobivé hraní rolí a převtělování se do osob běžného i pohádkového světa s pomocí rozmanitých hraček, pomůcek, loutek a kostýmů (např. na maminku, vílu, opraváře, policii, rytíře i Spidermanna). *„Věk mezi třetím a šestým rokem je obdobím, kdy tyto napodobivé hry převažují.“* (Mertin, Gillernová, 2003, s.54) *„Děti*

*s narušenou psychikou odmítají rozlišovat skutečnost a zdání, jsou přesvědčeny o reálné existenci fiktivního herního partnera.*“ (Opravilová, 2004, s.12)

**Vertigonální** herní činnosti jsou takové aktivity, které dětem přinášejí potěšení a uspokojení z pocitu dočasné ztráty rovnováhy a pocitu závratí. Je to houpání na houpačce či kývání na různých pružinových houpadlech, točení na kolotoči, lezení do výšek, odvážné skoky dolů a bezpečné pády. *„Extrémní projevy „odvahy“ a touhy po vychýlení z rovnováhy, potřeba dosáhnout silného pocitu fyzické závratí a časté vyhledávání rizikových situací mohou signalizovat poruchy chování, spojené s nedostatkem přirozených zábran.*“ (Opravilová, 2004, s.12)

**Aleatorické** herní činnosti jsou takové, kde hlavní slovo má náhoda a není předem stanoveno a dáno, jak hra dopadne, nemůžeme ji přímo ovlivnit. Typickou aleatorickou herní aktivitou je „Člověče, nezlob se“, kde posun figurek po hrací ploše řídí hod kostky. Dále sem patří různé karetní hry, kostky, rozpočítávání, ale i výtobytky moderní doby jako videohry, počítačové hry, herní automaty. Překročení rozumné míry *„... může vést až k nezvladatelné závislosti na rituálu i hře.*“ (Opravilová, 2004, s.12)

**Agonální** herní činnosti jsou takové, které přinášejí aktivity bojové, soutěživé, zápasení a soupeření. Děti se snaží vítězit pomocí své obratnosti a síly. Pod tímto se skrývají *„... hry na vojáky, indiány, válku, boj, policajty a zloděje,...“* (Mertin, Gillernová, 2003, s.55) ale také soupeření, kdo hodí míč výš nebo dál, kdo doskočí dál nebo dřív doběhne na konec zahrady, koho nikdo nechytí při honičce apod. *„U dětí s psychickými poruchami se v těchto hrách často objevuje použití násilí a agresivita ve snaze získat vítězství za každou cenu.*“ (Opravilová, 2004, s.12)

Tato typologie R.Cailloise je jistě velmi originální, původní a zajímavá a také přínosná pro učitelky mateřských škol. Mohla by *„... upozornit učitelku, aby zvýšila pozornost, jakmile se u dítěte vyskytnou některé závažnější odchylky v herním*



*chování, určité typy konfliktů a vyhledávání rizikových situací.*“ (Opravilová, 2004, s.13)

Klasické a donedávna uplatňované zjednodušené a nepřesné třídění herní činnosti dělilo do dvou velkých skupin :

- **hry tvořivé** (neboli volné, obsah a průběh si děti určují samy, jsou ponechány na iniciativě dítěte)
- **hry s pravidly** (obsah a postup je předem dán, mají vždy předem stanovený cíl-zřetelné zakončení)

**Tvořivé** neboli **volné činnosti** jsou takové, ve kterých si děti „...*určují obsah, postup a normy chování samy v průběhu nebo před začátkem hry, aby dosáhly vytčeného cíle.*“ (Kujal, 1965, s.143) Pedagogický slovník(Kujal, 1965, s.143) dále uvádí, že tvořivé hry mohou mít formu :

- **hry úlohové** ( „na někoho“ nebo „na něco“ ; „*Podle své vyspělosti a individuálních předpokladů a zkušeností děti ztvárňují, znovu prožívají a podle svého i řeší nejrůznější životní situace, problémy a okolnosti, s nimiž se setkaly.*“ /Opravilová, 2004, s.15/ )
- **hry dramatizující** (dítě zpodobňuje postavu z pohádkového nebo jiného známého děje ; „... *zpracovává a vyjadřuje svou vlastní zkušenost, zážitek, situaci nebo to, co v příběhu či pohádce slyšelo.*“ /Opravilová, 2004, s.15/ )
- **hry konstruktivní** (dítě podle vlastních představ, fantazie a úmyslů sestavuje z různých stavebnic či materiálů)

Je to klasifikace podle typu činnosti. V těchto tvořivých hrách se odrážejí „... *činnosti, s nimiž se děti setkávají ve skutečném životě...*“. (Kujal, 1965, s.143)

Další typologie a klasifikace herních aktivit a činností může vycházet z různých kritérií :

- **divčí - chlapecké aktivity ( podle pohlaví )**
- **kojenecké - batolecí - předškolní ( podle věku )**
- **individuální - skupinové ( podle počtu herních partnerů )**
- **venkovní - vnitřní ( podle místa konání )**

- senzomotorické - intelektuální - speciální ( **podle rozvíjených schopností** )

Tato diplomová práce se také pokusila o pracovní a zjednodušenou klasifikaci a utřídění spontánních aktivit a činností zaznamenaných během výzkumného pozorování spontánních aktivit a činností dětí ve třídě a na zahradě ve sledované mateřské škole (viz oddíl 2.3 diplomové práce). Vycházela z typu činnosti, kritériem byl dětmi volený námět a obsah spontánní aktivity.

#### 1.4.2 Dívčí a chlapecké spontánní aktivity

Jedna z typologií aktivit a činností hovořila o kritériu pohlaví - o dělení na činnosti dívčí a chlapecké. S tím je spojen termín poslední doby - gender, gender identita a genderová rovnost. Tyto pojmy ve slovnících staršího data ( jako je „Příruční slovník pedagogický“ O.Pecha - 1937 nebo „Pedagogický slovník 1.díl“ B.Kujala -1965) nenajdeme, je to produkt a téma doby.

**Gender** : „*Pojem označující nikoli biologické, ale soc. aspekty pohlaví.*“ (Jandourek, 2001, s.90) Termín „... *zdůrazňuje sociokulturní rozdíly podmíněné příslušností k jednomu z biologických pohlaví...* “. (Mareš, Gavora, 1999, s.71)

Nepřesný a nevýstižný český ekvivalent **pohlaví** plně nevystihuje termín gender. Pohlavím rozumíme přítomnost mužských či ženských chromozomů , vnitřního i vnějšího pohlavního ústrojí a též přítomné druhotné pohlavní znaky. Pohlaví nás dělí na muže a ženy, chlapce a dívky.

Z pohledu sociální psychologie a sociologie je třeba odlišit naše postavení **genetické, anatomicko-fyziologické určení** (muž-žena, chlapec-dívka) a naše **určení genderové** (muž-žena v poměrech a souvislostech sociokulturního prostředí - tradice a zvyklosti, očekávání, předsudky, socializace, výchovné působení,...). „*Termínem gender tedy označujeme výsledek toho, co se s člověkem daného pohlaví stane působením sociokulturních vlivů : jak se rozvine, jakých femininních či maskulinních vlastností nabude, jak se bude v životě orientovat, jaké možnosti se budou před ním otevírat či uzavírat.*“ (Helus, 2007, s.53)

**Gender** - tento z angličtiny nepřekládaný termín se často užívá při diskusích o odlišnostech mezi pohlavími, o identitě a sociálních rolích. Psychologický slovník ho

vymezuje jako „*soubor sociokulturně vytvořených sociálních rolí spojených s příslušností k biologickému pohlaví.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.176)

Pohlaví je dáno lidem biologicky, ale z hlediska sociálního chování se lidé nerodí jako ženy a muži, jednat jako muži a ženy se musíme učit - socializací, interakcí, nápodobou. „*Existuje řada vzorců chování, které jsou ve společnosti považovány za typicky mužské nebo ženské.*“ (Jandourek, 2001, s.90)

**Gender identita** jako vnitřní pocit mužství nebo ženství (mužské/ženské identity jedince) se utváří během socializace a to přibližně mezi 2-3 rokem, „... *kdy si děti uvědomují svou příslušnost ke svému pohlaví a mají vytvořená příslušná schémata (gender schéma).*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.68) „*Ve věku do tří let také dítě nejprůirozeněji přijímá vzhledové odlišnosti mezi pohlavími a je zcela vhodné a přirozené neschovávat za každou cenu odlišnosti těla muže a ženy, holčičky a kluka. I když skutečná identifikace dítěte s mužskou či ženskou rolí se intenzivně odehrává až později, mezi devátým až dvanáctým rokem, přípravná fáze v tomto období buduje základ pro její přijetí.*“ (Kořátková, 2008, s.35-36)

V době mezi 4-5 rokem je ztotožňování s jedním či druhým pohlavím pevnou součástí sebeobrazu dítěte, identita pohlaví „... *ve věku pěti let je obvykle již pevně zakotvena.*“ (Brierley, 1996, s.64) „*Asi ve věku 7 let se podle Kohlberga vědomí příslušnosti k svému pohlaví stabilizuje a dítě ji chápe jako konstantu svého bytí...*“ . (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.68) Znamená to, že základy jednoho z našich nejdůležitějších vzorců chování - pohlaví se tvoří již v raném věku v průběhu procesu socializace, utváří se sociální interakcí a nápodobou. „*Člověk si vyvinul velkou schopnost nápodoby a nejmocnějším výukovým nástrojem je příklad rodičů a učitelů.*“ (Brierley, 1996, s.64)

Dítě napodobuje lidské chování a jednání, zkouší si různé činnosti, které vidí u matky i otce, poznává je , zafixovává si je, uvědomuje si je, získává o nich vlastní povědomí. Naše reakce a komentáře na jeho napodobování a snahy dítě pak mohou stimulovat a směřovat vědomě či nevědomě k napodobování ženského nebo mužského vzoru, k identifikaci dítěte s ženskou či mužskou rolí. Dítě pozoruje a orientuje se „... *ve vnějších tělesných znacích, v chování a naplňování mužského a ženského přístupu k řešení situací, sledování jejich převažujících činností. To vše*

*v dítěti vzbuzuje různé typy emocionálního prožívání a často se právě tento proces nápodoby a zkoušení objevuje v dětských spontánních hrách.“ (Kořátková, 2008, s.36)*

Český psycholog Zdeněk Helus (1935) hovoří o existenci čtyřech pravděpodobných základních procesech, které děti „vpravují“ do jejich genderu. Pojmenovává je jako :

- **formování či manipulace** ( obvykle u dětí 1-5 letých ; oblékání dcer do dívčích šatů, princeznovské účesy a ujišťování, jak jí to sluší a bude se líbit, u chlapců zdůrazňování jejich síly, neohroženosti a nebojácnosti)
- **systematické zaměřování pozornosti** (orientace dítěte na předměty, které v daném prostředí odpovídají jeho genderu : dívky jsou více orientovány na panenky, kočárky, nádobíčko, pokojíčky, kuchyňky, ozdoby,.... pozornost chlapců je naopak směřována spíše na autíčka, zbraně, technické stavebnice, nářadí.... )  
*„Odchýlení pozornosti k hračkám, jež v dané kultuře genderově neodpovídají, vyvolává u okolí reakce, které dítě spíše vnímá jako posměch, nemilou pozornost apod. To posiluje tendenci vrátit se ke hračce genderově adekvátní...“ . (Helus, 2009, s.169)*
- **verbální (jazykové) pojmenovávání** (užívání jazykových obrátů typu „hodná, chytrá holčička“ , „rychlý, šikovný kluk“ ; směřují dítě k uvědomění si že „jsem děvče/chlapec, jsem jedna/jeden z nich)
- **aktivizace** (výrazné je to v rodinách zejména u domácích prací, s kterými děti okolo 5 roku začínají více pomáhat : dívky pomáhají v kuchyni, s nádobím, prostírají, stelou postele apod., chlapci pomáhají otcům uklízet v garáži, podávat nářadí, čistit a opravovat auto apod.)

Jak ženy, tak muži (dívky/chlapci) „... se dostávají do sítě konvenčních představ o svých rolích, možnostech, povinnostech, nevhodnostech apod. A jak pro ženy, tak pro muže to mnohdy znamená citelné omezení osobní svobody, možnosti rozvoje a kvality životní seberealizace.“ (Helus, 2009, s.170)

*„Pokud jde o chlapec a holčičky, mohli jsme vidět typické rozdíly v tematice her i v jejich formě už v batolecím věku. Teď v předškolním věku se tyto rozdíly dále zvyrazňují.“ (Matějček, Pokorná, 1998, s.19)* V mateřské škole ale prý tyto rozdíly

tak viditelné nejsou. Příčinou je převaha „ženského elementu“ v těchto zařízeních(učitelky, kuchařky, školnice), dále tlumivý jednotící vliv společného programu a taktéž genderově široká paleta pomůcek, hraček a materiálů - univerzální vybavení mateřské školy oproti typicky jednostrannějšímu vybavení v rodině (auta, nářadí, stroje a zbraně pro chlapce a panenky, nádobíčko, pokojíčky a kuchyňky pro dívky).

Dřívější tradiční rozdělení rolí a postavení žen a mužů se dnes již se skutečností ve společnosti a rodině příliš nekryje, již neodpovídá tradičnímu zjednodušenému stereotypu. Trendem se stává **genderová rovnost**, která se odráží i ve výchově předškolních dětí. U dětí tak můžeme zaznamenat projevy a chování tak trochu „promíchané“, když holčička použije v činnosti auto a kluka zajímá panenka. To právě umožňuje ta genderově široká nabídka pomůcek mateřské školy do dětských aktivit. Kluci i holky mohou vyzkoušet vše, co je zajímá, aniž by je nabídka pomůcek či kdokoliv jiný omezoval nebo jim „z principu“ bránil.

*„Nicméně i když si děti vybírají rekvizity ke hře z genderově širší palety hraček, hry kluků a holčiček nejsou stejné.“ (Kramulová, 2008, s.18)* Sama jsem ve své praxi viděla holčičku, která si do své hry zahrnula i velké nákladní auto-bagr, jehož kývací nabírací lžíci ale využila jako kolíbkou a postýlku pro miminko. Kluky jsem zase „přistihla“, jak s kočárky závodí, kdo bude dřív na konci zahrady nebo prázdné kočárky pouštěli z kopečka a pozorovali, zda dojedou dolů a jak daleko dojedou. Určité rozdíly mezi pohlavími existují. *„Zdá se , že rozumný pohled na formování klukovských a holčičích rolí v sobě zahrnuje rovnost příležitostí k nejrozumnějším herním, pracovním i uměleckým aktivitám. Stejně jako možnost ponechat dětem dostatek vlastního prostoru a tvořivosti při hře, ztvárňování příběhu či zacházení s hračkami v rámci obecných pravidel (neubližovat druhému, schválně nic neničit, respektovat určitá režimová opatření atd.).“ (Kramulová, 2008, s.19)*

I tato diplomová práce si v praktické-výzkumné části položila otázku a vznesla hypotézu zabývající se gender identitou a její spojitostí s volbou obsahu spontánní aktivity.

### 1.4.3 Herní partner do spontánní aktivity

Tak jako si dítě do spontánní aktivity svobodně volí námět a obsah, cíl a prostředky, volí také dětského herního partnera. Od určitého věku **vrstevník sehrává důležitou a nezastupitelnou roli** v životě každého dítěte. Dítě si v době kolem tří let „... *dovede hrát nikoli jen vedle druhých dětí, ale s nimi. Jde v pravém slova smyslu o souhru, či ještě lépe řečeno, o spolupráci ve hře.*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s.25) Dítě předškolního věku potřebuje dětskou společnost, „... *po třetím roce, vývojově překračuje hranice své rodiny a vstupuje do společnosti druhých dětí. Napřed získává životní jistotu ve svém ohraničeném známém rodinném společenství - a pak teprve se vydává do nového neohraničeného světa svých vrstevníků, své generace.*“ (Matějček, 2005, s.95)

Článek 15 Úmluvy o právech dítěte praví, že : „*Dítě má právo svobodně se s kýmkoli scházet a zakládat sdružení či do nich vstupovat, pokud tím nezasahuje do práv druhých.*“ (Oprailová, Kropáčková, 2005, s.82) Zaručuje mu to svobodu sdružování, přeloženo do dětské řeči - dítě má právo mít své kamarády, zakládat a vytvářet dětská přátelství, která v předškolním věku sice nejsou ještě hluboká, pevná a trvalá, jsou spíše krátká a jsou dána právě většinou spoluprací v aktivitě, vazbou na vrstevníka přes tu činnost.

Z těchto položených základů ale později vzniknou hlubší a trvalejší přátelství. „*A tak malí kamarádi našich předškolních dětí mají velký význam pro jejich citovou a společenskou výchovu - či jak říkáme, pro socializaci.*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s.25) Dítě si sourozence nevolí, toho má, ale kamaráda do aktivit ve školce si volí samo, má tu možnost vyzkoušet si, jak je na tom s vrstevníky, jakou má pozici, jak se spolu shodnou, porozumí si, domluví se a doplní, jak budou schopní kooperovat.

Již malé děti kojeneckého věku s oblibou pozorují jiné děti, sledují pohyb, pozorují zajímavý „pohyblivý předmět“. **Kolem druhého roku** jsou děti rády ve společnosti jiných dětí, ale tak, aby jim tyto jiné děti nenarušovaly jejich činnost. Každý si hraje sám, podle svého vnitřního plánu, hrají si vedle sebe, paralelně. Ještě spolu nekooperují, ale pozorují se a inspirují se, učí se z činnosti druhého. Toto pozorování je pro pozdější činnosti velmi důležité.

V době okolo **třetího roku** - v době zralosti dítěte ke vstupu do mateřské školy - přichází nová kvalita vztahu. Dítě se aktivitou nezabývá jen vedle jiných dětí, ale začíná už také s nimi. Sdruží je společně prožité téma, pohádkový námět, děti si rozdělí role, ale zpočátku hraje dítě svou roli bez ohledu na ty role jiné, role se třeba překrývají. Před **čtvrtým rokem** nemá dítě potřebu souhry, uspokojuje ho to společné téma (všichni jsou třeba mašinfírové).

Okolo **pátého až šestého roku** nabývá skupina dětí na dynamice, děti se dohadují, kde je působnost jedné a kde druhé role, argumentují, poslouchají a vyhodnocují nápady, diskutují, jak zvolená činnost bude postupovat, často si skáčí do řeči a překřikují se. Je to velmi dynamické a kooperativní počínání, které je důležité pro sociální vrstevnické učení. Přijmout roli, přizpůsobit se, ustoupit z role - to je u dítěte váhavé, je to jiné, než když je partnerem dospělý, ten ustoupí dítěti hned.

Vrstevnický kolektiv klade na dítě jiné nároky, díky nimž se u dítěte budují základy prosociálních vlastností, které mu umožní život ve společnosti. Živnou půdou je právě společenství druhých dětí-vrstevníků, kde se pokládají základy přátelství, souhry a solidarity. Dítěti „... *najednou a nebyvale záleží na druhých dětech, mluví o nich, touží po nich, před druhými se chce předvést a ukázat, posměch druhých se ho hluboce dotýká.*“ (Matějček, 2005, s.96) Z tohoto hlediska má dětský vrstevnický kolektiv v mateřské škole důležitý, nezastupitelný a velmi osobitý socializační význam.

RVP PV ve vzdělávací oblasti „Dítě a ten druhý“ (-interpersonální vzdělávací oblast) formuloval záměr vzdělávacího úsilí jako „... *podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci....*“ (Smolíková a tým autorů, 2004, s.21) a očekává, že v závěru předškolního období bude dítě „*přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství, ..... spolupracovat s ostatními...*“ (Smolíková a tým autorů, 2004, s.22)

Dětská společnost je vývojově nutná, je důležitá pro společenský a citový vývoj dítěte, pro utváření vztahů. „*Předškolní věk je totiž ta pravá doba, kdy se naše dítě ve volném styku s druhými dětmi učí mnoha taktikám a praktikám společenských vztahů, kterým se jinak naučit nemůže. Musí se naučit poznávat povahové vlastnosti druhých*

*dětí, hodnotit jejich počínání a přizpůsobovat jim své chování. A přitom samo se musí osvědčit jako kamarád a spolupracovník. “ (Matějček, Pokorná, 1998, s.26)*

## **Shrnutí :**

**Spontánní aktivity** by měly být hlavní náplní času dítěte, mělo by u nich trávit většinu dne v mateřské škole. Jsou pro dítě důležitou a nezastupitelnou činností, prostřednictvím níž se učí, aniž by si uvědomovalo, že se učí. Volné aktivity zahrnují **širokou paletu způsobů zaměstnání se dítěte**, kterou lze jen těžko postihnout, uspořádat a klasifikovat. Pro většinou pracovně zjednodušující klasifikaci se volí různá kritéria a náhledy. Jedno z kritérií-pohlaví dítěte dělí činnosti na dívčí a chlapecké, s nimiž se pojí diskutovaný produkt poslední doby - **gender identita a genderová rovnost**. Významným elementem spontánních aktivit je **dětský herní partner, vrstevník**, který od určitého věku sehrává důležitou a nezastupitelnou roli v životě každého dítěte. Dětská společnost je vývojově nutná pro společenský a citový vývoj dítěte, pro utváření vztahů.

## **1.5 SPONTÁNNÍ AKTIVITA - ZDROJ INFORMACÍ O DÍTĚTI**

Před vlastní praktickou částí, která se opírala především o pozorování dětí při spontánních aktivitách, bylo potřeba si řadu věcí ujasnit, utřídit a vymezit. Vzhledem k důležitosti vlastního sledování spontánních aktivit, jsem si musela uvědomit, co vše takové pozorování spontánních aktivit dětí obnáší a zahrnuje, co je nutno brát v úvahu, na co si dát pozor, čeho se vyvarovat, co neopomenout. Jaké by vlastně to mé pozorování mělo být, aby bylo platné, přínosné, hodnotné a spolehlivé. Že bych si měla ujasnit, co sledovat, čeho si všimat, na co se zaměřit. Uvědomit si, které informace je možno pozorováním dětí při spontánních aktivitách získat.

Tato kapitola předcházela právě tomu vlastnímu praktickému sledování spontánních aktivit a pomohla mi si vše ujasnit, srovnat a teoreticky se připravit.



Spontánní aktivita je základní činností dětské seberealizace, nedílnou a nezpochybnitelnou součástí života předškolního dítěte, prostřednictvím níž se učí a rozvíjí.

Ve spontánních aktivitách a činnostech dítě posiluje a rozvíjí **osobnostní a kognitivní charakteristiky** jako vytrvalost, pozornost, odolnost vůči frustraci, odhad svých reálných možností a dovedností, zodpovědnost za své činy a chování, všechny své duševní schopnosti související s myšlením a poznáváním.

Učí se a rozvíjí škálu **sociálních dovedností** spojených s budováním vztahů k jinému jedinci či jedincům, s rozvíjením vztahů mezi jedinci, jedince ke společenství a naopak. Dítě se učí vnímat, přijímat a respektovat druhého i jeho práci, rozdělit se, střídat se a očekávat, že také bude vnímáno, přijímáno a respektováno. Spontánní aktivita mu umožňuje vyzkoušet si sociálně nepřijatelné nebo kontraproduktivní chování a to bez rizika a s možností zbavit se napětí, úzkosti či podvědomého strachu.

V neposlední řadě mu spontánní aktivita přináší i **pohybový rozvoj**. V běžných a přirozených variantách pohybové aktivity rozvíjí svou hrubou i jemnou motoriku, koordinaci a orientaci v prostoru, což směřuje až k rozvoji grafomotoriky v pozdějším předškolním věku.

Dítě se prostřednictvím spontánních aktivit a herních činností učí a rozvíjí v **kognitivní, sociální a pohybové oblasti**, aniž o tom ví, učení mu jde samo, protože se zaujatě baví, zkouší nové věci, ale i opakuje, těší ho to a baví, a přirozeně a nenásilně se tak učí.

Díky tomuto je **zájem o spontánní aktivitu dítěte důležitým zdrojem informací a poznání o něm**. Pozorování dítěte během spontánních aktivit nám přinese řadu poznatků o něm i podnětů do dalšího postupu a volby metod práce, vhodných pro konkrétní dítě. „*Ve spontánních projevech, které jsou bezprostřední a nezkreslené zejm. u dětí, se odrážejí vlastnosti osobnosti - schopnosti i speciální nadání, temperament, zájmy dítěte aj. Sledování a studium spontánních projevů je proto velmi důležitým prostředkem poznávání dětské osobnosti.*“ (Kujal, 1967, s.150)

Při pozorování a posuzování dítěte během spontánní aktivity **je nutno si uvědomovat**, kolik je mu let (bereme v úvahu i měsíce), pozorovat bychom měli

opakovaně, nedělat unáhlené závěry z jednoho pozorování, ale opakovaně a dlouhodoběji pozorovat. Důležité je také být přístupný měnit své názory a soudy.

Při spontánní aktivitě **můžeme sledovat** :

- jak se dítě soustředí, jeho zaujatost volnou aktivitou (délka a hloubka jeho soustředění, jak překonává překážky)
- jaký si volí námět a téma, jeho opakování (zda si dítě volí stále stejnou aktivitu, se stejnou pomůckou, zda je v té aktivitě nějaký posun a změna, zda reaguje na okolní život a podněty, nápaditost, zda má vlastní herní nápad či nemá a jde za jiným dítětem, zda se vyhýbá aktivitám, kde má uplatnit šikovnost nebo podat náročnější výkon)
- zda dovede námět do určitého cíle (dokončí-li aktivitu, dovede-li do cíle, případně změni cíl, náročnost, práce s překážkami, vyrovnání se s chybou a neúspěchem)
- jakou volí paletu pomůcek, jak je používá ( jaké hračky, hry, pomůcky či soubory hraček si volí a vybírá, zda je kombinuje a využívá i k jiným účelům, než jsou určené, jak s hračkou zachází)
- jak využívá prostor a pohybuje se po prostoru ( zda jen stále sedí či naopak stále „poletuje“ - krajní meze, nebo je využití prostoru vyváženější, přirozeně střídá klidovější a pohybovější aktivity, preferuje „sedavější“ nebo „běhavější“ hry, vyhledává intenzivní aktivity, které vedou k silným prožitkům)
- jaký je kontakt s vrstevníkem ( jaká je potřeba vrstevníka, jaká je komunikace s vrstevníkem, zda se s nimi shodne, přistoupí na nápad, prosadí svůj nápad, nepřistoupí na nic, neguje)
- jak dokáže kooperovat ( to je vrcholné stadium u předškoláka, zda děti rozumějí tomu, co jim jiní říkají, jde o porozumění ostatním dětem, domluva, shoda, spolupráce, součinnost několika dětí zaměřená k dosažení nějakého společného cíle)
- jaká je jeho potřeba kontaktu s učitelkou (zda ji vyhledává často nebo také vůbec nevyhledává, zda má potřebu jejího komunikačního souhlasu a stále vyžaduje potvrzení, že „to má dobře“ - přemíra kontaktu, nutno převést odpovědnost na

dítě, aby si samo určovalo a schvalovalo, opakem je nepřibližování se dítěte k učitelce, dítě ji nikdy nevyhledává - nutno si najít k dítěti cestu)

- jaká je jeho konstruktivní vyspělost (sledovat typ řazení, jak je daleko v konstrukci v ploše nebo prostoru /3 roky = vertikální nebo horizontální řazení všeho, okolo 4 roku = mírné složitosti jako nadjezdy a podjezdy, okolo 5 roku = snaha řadit horizontálně i vertikálně a hnát stavbu i nahoru, okolo 6 roku = vkládá schody, střechy, snaha zastřešovat, různé složitosti, překlady a mezery/, dovednost jemné motoriky, úchop, obratnost, šikovnost)
- jak přijímá pravidla pohybových nebo námětových her ( zda je dítě ochotné a schopné na pravidla přistoupit, přizpůsobit se, respektovat je zda přijme pravidla někoho jiného nebo vymyslí i svá pravidla, jak se reálně vyrovnává s požadavky)

Toto vše nám může naznačit budoucí směřování dítěte i upozornit na netypické chování. *„Pozorování spontánní i řízené hry dítěte poskytuje vychovateli příležitost poznat nejen to, co se dá v jeho chování sledovat přímo, ale i jeho skryté slabosti, sílu nebo problémy.“* (Opravilová, 2004,s.28) Můžeme pozorovat, kde dítě vychází ze sebe. Je důležité ale pozorovat dítě v různých situacích a souvislostech a vycházet ze znalosti dítěte, rodinného prostředí a zdravotního stavu, brát v úvahu i aktuální stav dítěte.

Počáteční **rychlé dojmy a pozorování** bývají často subjektivní, neměli bychom dělat předčasné a unáhlené závěry, v profesionálním pozorování musíme to „rychlé pozorování“ korigovat, uvažovat o něm a reflektovat, abychom se vyvarovali chyb. *„Z výsledků pozorování bychom neměli činit závěry předčasně. Je nutno ověřit si širší souvislosti a umět rozlišit dočasné snížení výkonu od trvalejšího selhání s náznakem skutečné poruchy. Stejně tak bychom neměli přeceňovat náhodný mimořádný výkon a považovat ho hned za příslib rozvíjejícího se talentu.“* (Opravilová, 2004, s.29)

Častou chybou a problémem při aplikaci metody pozorování bývá vliv tzv. „haló-efektu“, „..... kdy akcentování určitého výrazného aspektu může ovlivnit celkové vnímání sledované situace.“ (Maňák, Švec, Švec, 2005, s.45-46) Je to globální-celková chyba v posuzování lidí(děti), kdy jednotlivé rysy dětí jsou

posuzovány podle celkového dojmu, který učinily na pozorovatele-hodnotitele-učitelku. Často to bývá vzhled (oblečení, jeho barva, doplňky, účes,...), hlas, obsah sdělení, gestikulace s mimikou. Haló-efekt patří k nejčastějším omylům v sociálním vnímání. „*Souhrnný termín pro vliv předem získaných, často povrchních a nepřesných informací a očekávání o určitém jedinci na jeho pozdější posuzování. Má často povahu sebesplňující předpovědi.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.72)

**Rychlé pozorování** zůstává často na povrchu (vidíme, co dítě dělá, ale ne proč to dělá), často nás ovlivňuje vzhled dítěte, který zavádí (haló-efekt). Často hledáme jen to, co nám náš názor potvrdí. Toto je **nutné korigovat**, abychom se nedopustili předpojatosti a nespravedlnosti. Pozorování by mělo být objektivní (toho docílíme větším počtem nezávislých pozorovatelů-korigovat svá pozorování s kolegyní na třídě, každá může mít jiný náhled, konfrontace náhledů, hodnocení, reflexe), záměrné, cílevědomé, plánované a systematické, také přesné a spolehlivé (reliabilita).

„*Učitelka mateřské školy nemusí, a vlastně by ani neměla, používat náročné vyšetřovací postupy, které přísluší odborníkům. Klíčem k poznání dítěte je pozorování jeho přirozených projevů ve hře.*“ (Opravilová, 2004, s.29)

## **Shrnutí :**

**Pozorování spontánních aktivit** dítěte je důležitým a bohatým **zdrojem informací** o něm samém. Sledování dítěte při spontánních aktivitách, kdy je bezprostřední, vychází ze sebe a jeho projevy jsou nezkreslené a přirozené, je důležitým prostředkem **poznávání dětské osobnosti**. Při hodnocení pozorování učitelka **vychází ze znalosti dítěte**, jeho rodinného prostředí a zdravotního stavu. Z jednotlivých pozorování vytváří individuální portrét daného dítěte, který tvoří základ pro volbu přístupu a metod právě pro toto dané dítě. Při pozorování **se učitelka vyvaruje** rychlého povrchního a často subjektivního pozorování, hodnocení a chyb (haló-efekt), směřuje k objektivitě, plánovitosti a spolehlivosti.

## **2.PRAKTICKÁ ČÁST**

### **Práce si stanovuje hlavní cíl, který je možno formulovat jako :**

Zjistit spontánní aktivity dětí ve vybrané mateřské škole.

### **Práce si stanovuje tyto dílčí cíle :**

1. Zmapovat a popsat obsah činností, které si dítě volí samo.
2. Rozebrat a zhodnotit spontánní aktivity z hlediska edukační hodnoty, z hlediska naplňování rozvojových možností dítěte.
3. Zaznamenat časový rozsah, podmínky a organizaci spontánních aktivit a činností.

### **Práce si klade tyto výzkumné otázky :**

1. Má dítě ve vybrané mateřské škole dostatek času pro spontánně volené aktivity ?
2. Preferují děti ve spontánních aktivitách při volbě partnera dítě stejného pohlaví ?
3. Projevuje se u volby spontánních aktivit gender identita ?

### **Práce bude verifikovat následující hypotézy :**

1. Předpokládám rozdíl mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorech mateřské školy a v budově mateřské školy.
2. Předpokládám při spontánních aktivitách rozdíl ve volbě herního partnera u chlapců a u dívek.
3. Předpokládám při spontánních aktivitách rozdíl ve volbě obsahu činnosti u chlapců a u dívek, odpovídající gender identitě.

### **Metody použité v práci :**

1. Sběr dat - záznamy o příchodech všech dětí do vybrané mateřské školy
2. Sběr dat - záznamy o příchodech a odchodech 6 vybraných dětí
3. Individuální rozhovor (metoda dotazování) se 6 vybranými dětmi
4. Kresebný projev 6 vybraných dětí, jeho analýza
5. Pozorování 6 vybraných dětí při spontánních aktivitách ve třídě a na zahradě (přímé pozorování, převážně nezúčastněné , v menší míře zúčastněné pozorování)



zvoleny záměrně, aby reprezentovaly jednotlivá pololetí školního roku a výsledky nebyly zkresleny pozdějšími nástupy dětí do zařízení v 1.pololetí a jarními prázdninami ve 2.pololetí. Výsledky šetření jsou prezentovány v jednotlivých tabulkách s komentářem. Počet šetřených dětí v jednotlivých dnech a měsících je odlišný, mění se podle docházky dětí do mateřské školy, nelze proto kategorie absolutně srovnávat, lze ale vyjádřit převládající trend u I. a II.oddělení, který je potom možno navzájem porovnávat.

Sběr dat o příchodech dětí do mateřské školy byl u 6 vybraných dětí rozšířen navíc o sběr dat o odchodech dětí z mateřské školy. Záznamy tak zjišťovaly, kolik měly tyto děti za polodenní či celodenní pobyt v mateřské škole času na spontánní aktivity a jak do tohoto času zasahovaly zájmové kroužky konané v prostorách mateřské školy. Sběr dat byl opět prováděn v obou pololetích a sledoval, zda případné zrušení kroužku či odhlášení se dítěte z kroužku ve 2.pololetí má nějaký dopad na čas pro spontánní aktivity u daných dětí. Výsledky šetření jsou prezentovány v jednotlivých tabulkách s komentářem.

Dále bylo těchto 6 vybraných dětí podrobena hlubšímu šetření. Děti prošly individuálním řízeným rozhovorem (otázky pokládány v rozhovoru učitel - dítě viz Příloha č.VII ). Pro uvolnění atmosféry při rozhovoru byl vlastní rozhovor veden jako povídání s dítětem za pomoci sady obrázků „Svět kolem nás“, konkrétně s pomocí obrázků „Děti ve třídě“ a „Děti na zahradě“.

Rozhovor s dítětem byl doplněn kresebným projevem dítěte s následným verbálním popisem a vysvětlením kresby dítětem a doplněn i krátkým komentářem učitelky ( autorky diplomové práce ), který stručně analyzuje kresbu ve vztahu k položeným otázkám a ověřovaným hypotézám. Každé ze 6 vybraných dětí nakreslilo celkem 2 obrázky. První kresba zachycuje oblíbenou spontánní aktivitu dítěte ve třídě mateřské školy, druhá pak zobrazuje oblíbenou spontánní aktivitu dítěte na zahradě mateřské školy (viz Příloha č.I/a - Příloha č.VI/b ).

Hlavní metodou pro získávání informací o prostoru pro dětskou spontánní aktivitu v mateřské škole však bylo přímé pozorování 6 vybraných dětí během spontánních aktivit a činností ve třídě i na zahradě mateřské školy. Pozorování subjektů edukačního procesu bylo převážně nezúčastněné, kdy pozorovatel

nezasahoval do pozorovaného dění, aby jej co nejméně ovlivňoval a mohl zaznamenat pravdivé, přesné a opakované vnímání výchovných jevů a objektivní průběh pozorování.

V menší míře bylo toto pozorování zúčastněné, kdy pozorovatel krátce komunikoval se subjekty pozorování, aby si ujasnil a upřesnil vnímané výchovné jevy a pozorovanou vnější skutečnost nebo byl pozorovanými subjekty osloven, „vtažen“ do činnosti z jejich popudu, a na určitý časový úsek se tak stal součástí skupiny a aktivity. Výsledky pozorování, rozhovoru a kresby od každého vybraného dítěte pak byly vzájemně porovnány.

## **2.1 SBĚR DAT O PŘÍCHODECH DĚTÍ DO MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Čas příchodu dětí do mateřské školy doznal v porevoluční době postupně jistých změn. Rodičům dětí se změnila pracovní doba a nástup do zaměstnání se mnohým posunul až na 9 či 10 hodinu dopolední nebo řada z nich začala pracovat dokonce doma. Taktéž v denním režimu mateřské školy došlo k jistému uvolnění a vstřícným postojům směrem k rodičům. Toto vše ovlivnilo ranní příchody dětí do mateřské školy, které se od brzkých ranních příchodů řady dětí bezprostředně po otevření mateřské školy v 6:30 hodin změnilo na příchody dětí mnohem pozdější, na příchody v pozdějších ranních či dokonce již dopoledních hodinách. Tento sběr dat má ukázat, do jaké míry změněná pracovní doba rodičů a jistá vstřícnost a benevolence ze strany mateřské školy ovlivnily příchody dětí do mateřské školy a tím zároveň zasáhly do prostoru pro ranní dětské spontánní aktivity a činnosti. Snaží se najít odpověď na první výzkumnou otázku.

Děti ve sledované mateřské škole mají přicházet do mateřské školy v době od 6:30 do 8:00 hodin, pozdější příchody do 9:00 hodin jsou povoleny, musí být však včas nahlášeny do 8:00 hodin a to telefonicky nebo písemně do „Sešitu příchodů a odchodů“ v šatně mateřské školy.

Prostor pro dětskou ranní spontánní aktivitu ve sledované mateřské škole je základním denním režimem ve „Školním řádu“ vymezen na dobu od 6:30 - 8:45 hodin, kdy spontánní aktivity střídá činnost řízená - ranní cvičení. Tento prostor pro



ranní spontánní aktivitu poskytuje celkem **135 minut** čistého času (= ideální teoretické časové schéma, 100% možného využitelného času pro ranní spontánní aktivitu).

#### **Příchody zaznamenané v tabulkách :**

Čistý čas 135 minut pro ranní spontánní aktivity je rozdělen do kategorií po 15 minutách ( respektive po 14 minutách ), aby bylo možno příchody dětí zaznamenávat do tabulek, a bylo tak dosaženo přesnosti a přehlednosti výsledků. Celkový počet zapisovaných dětí ve II.oddělení je 26 (=100%), jedno dítě zastupuje 4% této skupiny, v I.oddělení to je 21dětí (=100%), jedno dítě zastupuje 5% této skupiny.

#### **Kategorie příchodů v tabulkách / ideální čas pro ranní spontánní aktivity :**

- příchod dítěte do třídy **6:30 - 6:45** hodin = **I.** / až 135 minut = 100%
- příchod dítěte do třídy **6:46 - 7:00** hodin = **II.** / až 119 minut = 88%
- příchod dítěte do třídy **7:01 - 7:15** hodin = **III.** / až 104 minut = 77%
- příchod dítěte do třídy **7:16 - 7:30** hodin = **IV.** / až 89 minut = 66%
- příchod dítěte do třídy **7:31 - 7:45** hodin = **V.** / až 74 minut = 55%
- příchod dítěte do třídy **7:46 - 8:00** hodin = **VI.** / až 59 minut = 44%
- příchod dítěte do třídy **8:01 - 8:15** hodin = **VII.** / až 44 minut = 33%
- příchod dítěte do třídy **8:16 - 8:30** hodin = **VIII.** / až 29 minut = 21%
- příchod dítěte do třídy **8:31 - 8:45** hodin = **IX.** / až 14 minut = 10%
- příchod dítěte do třídy **8:46 - dál** hodin = **X.** / 0 minut = 0%

#### **2.1.1 Příchody dětí z II.oddělení v 1.pololetí**

##### **Tabulka č.1 - Příchody**

Příchody dětí z II.oddělení do mateřské školy 5.-9.1.2009 ( 1.týden , 1.pololetí ).

Údaj v tabulce určuje, kolik přišlo v daný časový úsek (=kategorii) dětí.

Silná čára uvnitř tabulky označuje hranici, kde končí prostor pro spontánní aktivity a začíná čas řízené činnosti (ve čtvrtek je tento prostor zkrácen o 15 minut z důvodu odchodu dětí na dopolední sportovní kroužek Sokolínek).

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Děti celkem
<b>Po</b>	–	1	–	2	2	1	3	4	1	5	19
<b>Út</b>	–	1	–	1	2	3	–	1	–	7	15
<b>St</b>	–	1	–	–	2	2	1	2	1	8	17
<b>Čt</b>	–	1	–	–	1	4	1	2	3	5	17
<b>Pá</b>	–	1	–	–	2	2	1	3	1	8	18

Z výše uvedené **Tabulky č.1** je patrné, že v tomto týdnu v rozmezí od 6:30 hodin do 7:30 hodin(v tabulce kategorie I.-IV.) přišlo do třídy velmi málo dětí. Největší frekvence příchodů dětí do třídy je v rozmezí od 7:31 hodin do 8:30 hodin(v tabulce kategorie V.-VIII.). Tabulka taktéž poukazuje na fakt, že i po uplynutí času určeného pro ranní spontánní aktivity a činnosti po 8:45 hodin přichází určité procento dětí(v průměru to činí 7 dětí = 27%), které tak nemá žádný prostor a čas pro ranní spontánní aktivity( v tabulce kategorie X., ve čtvrtek pak kategorie IX.a X. ).

Z výše uvedené **Tabulky č.1** jasně vyplývá, že v týdnu 5-9.1.2009 :

#### V pondělí 5.1.

- 19 dětí ( 73% )..... přišlo
- 7 dětí ( 27% )..... nepřišlo
- 5 dětí ( 19% )..... mělo více jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 9 dětí ( 35% )..... mělo méně jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 5 dětí ( 19% )..... nemělo vůbec žádný čas na ranní spontánní aktivity a činnosti

#### V úterý 6.1.

- 15 dětí ( 58% )..... přišlo
- 11 dětí ( 42% )..... nepřišlo
- 4 děti ( 15% )..... měly více jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 4 děti ( 15% )..... měly méně jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 7 dětí ( 27% )..... nemělo vůbec žádný čas na ranní spontánní aktivity a činnosti

### Ve středu 7.1.

- 17 dětí ( 65% )..... přišlo
- 9 dětí ( 35% )..... nepřišlo
- 3 děti ( 11% )..... měly více jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 6 dětí ( 23% )..... mělo méně jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 8 dětí ( 31% )..... nemělo vůbec žádný čas na ranní spontánní aktivity a činnosti

### Ve čtvrtek 8.1.

- 17 dětí ( 65% )..... přišlo
- 9 dětí ( 35% )..... nepřišlo
- 1 dítě ( 4% )..... mělo více jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 8 dětí ( 31% )..... mělo méně jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 8 dětí ( 31% )..... nemělo vůbec žádný čas na ranní spontánní aktivity a činnosti

### V pátek 9.1.

- 18 dětí ( 69% )..... přišlo
- 8 dětí ( 31% )..... nepřišlo
- 3 děti ( 11% )..... měly více jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 7 dětí ( 27% )..... mělo méně jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 8 dětí ( 31% )..... nemělo vůbec žádný čas na ranní spontánní aktivity a činnosti

Následovalo stejné zpracování sebraných dat o příchodech dětí z II.oddělení do zařízení v 1.pololetí v měsíci lednu a to ve 2 - 4 týdnu.

Protože tento sběr dat není hlavní a nejdůležitější metodou této výzkumné práce, pro zkrácení celé prezentace zjištěných výsledků a trendů předkládám již jen závěrečné vyhodnocení výsledků o příchodech dětí z II.oddělení do zařízení za 1.pololetí měsíce ledna.

### **Závěr :**

Jak ukázal sběr dat o příchodech dětí z II.oddělení do mateřské školy (do třídy), změněná pracovní doba rodičů i uvolnění denního režimu mateřské školy a vstřícný

postoj mateřské školy směrem k rodičům v porevoluční době výrazně ovlivnil dobu příchodu dětí do předškolního zařízení.

Výzkum ve sledované mateřské škole v 1.pololetí ve II.oddělení školky odhalil, že v časovém rozpětí od 6:30 hodin do 7:15 hodin ( v tabulce kategorie I.-III.), v některých dnech dokonce v časovém rozpětí od 6:30 hodin do 7:30 hodin (v tabulce kategorie I.-IV.) nepřichází do zařízení žádné děti nebo pouze malé zanedbatelné procento čítající maximálně od 1 do 4 dětí, což činí nejvýše 4%-15% z celkového počtu 26 zapisovaných dětí (100%). To znamená, že pouze malé procento dětí mělo možnost využít od 100% do 77% (respektive do 66%) času určeného pro ranní spontánní aktivity, což přepočteno na minuty znamená nejvýše od 135 do 104 minut (respektive do 89 minut) času určeného pro ranní spontánní aktivity.

Šetření a záznamy o příchodech dětí do mateřské školy odhalily převládající trend pozdějších příchodů dětí do zařízení, který výrazně zasahuje do prostoru určeného pro ranní spontánní aktivity. V průběhu celého měsíce ledna výrazně převládaly počty dětí, které měly méně jak 50% času (což činí maximálně 59 minut) z celkového času 135 minut určeného pro ranní spontánní aktivity, převládaly nad počtem dětí, které měly více jak 50% času (což činí nejméně 74 a více minut) z celkového času 135 minut určeného pro ranní spontánní aktivity. Rozdíl činil mnohdy od 3 do 6 dětí (11% - 23%). Ve třech případech v měsíci lednu dokonce nastala situace, při které nebylo ani jedno dítě, které by mělo více jak 50% času na ranní spontánní aktivity a rozdíl tak činil až 10/11 dětí (38/42%).

V měsíci lednu se dále projevilo nemalé procento velmi pozdních příchodů dětí do zařízení, které tak měly 0% času určeného pro ranní spontánní aktivity. Tyto velmi pozdní příchody byly zaznamenány každý den a jednalo se zpravidla o 4-8 dětí (15%-31%), ve výjimečných případech se jednalo dokonce o 10-11 dětí (38%-42%).

Do prostoru pro ranní spontánní aktivity každý čtvrtek měsíce ledna zasahoval také dopolední sportovní kroužek Sokolínek, který zkrátil čas ranních spontánních aktivit o 15 minut (11%).

## 2.1.2 Příchody dětí z I.oddělení v 1.pololetí

### Tabulka č.2 - Příchody

Příchody dětí z I.oddělení do mateřské školy 5.-9.1.2009 ( 1.týden , 1.pololetí ).

Údaj v tabulce určuje, kolik přišlo v daný časový úsek (=kategorii) dětí.

Silná čára uvnitř tabulky označuje hranici, kde končí prostor pro spontánní aktivity a začíná čas řízené činnosti .

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Děti celkem
Po	–	–	–	–	–	1	3	3	–	4	11
Út	–	–	–	–	–	1	2	4	2	8	17
St	–	–	–	–	–	1	3	1	4	7	16
Čt	–	–	–	–	–	1	3	3	3	5	15
Pá	–	–	–	–	–	1	2	–	4	4	11

Z výše uvedené **Tabulky č.2** je patrné, že v tomto týdnu v rozmezí od 6:30 hodin do 7:45 hodin (v tabulce kategorie I.-V.) nepřišlo do třídy žádné dítě a v časovém rozpětí 7:46 hodin - 8:00 hodin (v tabulce kategorie VI.) je frekvence příchodů dětí minimální. Největší frekvence příchodů dětí do třídy je v rozmezí od 8:01 hodin do 8:45 hodin (v tabulce kategorie VII.-IX.). Tabulka dále poukazuje na fakt, že i po uplynutí času určeného pro ranní spontánní aktivity po 8:45 hodin přichází nemalé procento dětí (v průměru to činí 6 dětí = 28%), které tak nemá žádný prostor a čas pro ranní spontánní aktivity (v tabulce kategorie X.).

Z výše uvedené **Tabulky č.2** jasně vyplývá, že v týdnu 5.-9.1.2009 :

#### V pondělí 5.1.

- 11 dětí ( 52% )..... přišlo
- 10 dětí ( 48% )..... nepřišlo
- 0 dětí ( 0% )..... mělo více jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 7 dětí ( 33% )..... mělo méně jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 4 děti ( 19% )..... neměly vůbec žádný čas na ranní spontánní aktivity a činnosti

#### V úterý 6.1.

- 17 dětí ( 81% )..... přišlo
- 4 děti ( 19% )..... nepřišly
- 0 dětí ( 0% )..... mělo více jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 9 dětí ( 43% )..... mělo méně jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 8 dětí ( 38% )..... nemělo vůbec žádný čas na ranní spontánní aktivity a činnosti

#### Ve středu 7.1.

- 16 dětí ( 76% )..... přišlo
- 5 dětí ( 24% )..... nepřišlo
- 0 dětí ( 0% )..... mělo více jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 9 dětí ( 43% )..... mělo méně jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 7 dětí ( 33% )..... nemělo vůbec žádný čas na ranní spontánní aktivity a činnosti

#### Ve čtvrtek 8.1.

- 15 dětí ( 71% )..... přišlo
- 6 dětí ( 28% )..... nepřišlo
- 0 dětí ( 0% )..... mělo více jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 10 dětí ( 48% )..... mělo méně jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 5 dětí ( 24% )..... nemělo vůbec žádný čas na ranní spontánní aktivity a činnosti

#### V pátek 9.1.

- 11 dětí ( 52% )..... přišlo
- 10 dětí ( 48% )..... nepřišlo
- 0 dětí ( 0% )..... mělo více jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 7 dětí ( 33% )..... mělo méně jak 50% času na ranní spontánní aktivity a činnosti
- 4 děti ( 19% )..... neměly vůbec žádný čas na ranní spontánní aktivity a činnosti

Následovalo stejné zpracování sebraných dat o příchodech dětí z I.oddělení do zařízení v 1.pololetí v měsíci lednu a to ve 2 - 4 týdnu.

Protože tento sběr dat není hlavní a nejdůležitější metodou této výzkumné práce, pro zkrácení celé prezentace zjištěných výsledků a trendů předkládám již jen

závěrečné vyhodnocení výsledků o příchodech dětí z I.oddělení do zařízení za 1.pololetí měsíce ledna.

Sběr dat o příchodech dětí do zařízení v 1.pololetí uzavírá vzájemné porovnání výsledků příchodů dětí z II.a I.oddělení v 1.pololetí měsíce ledna.

### **Závěr :**

Jak ukázal sběr dat o příchodech dětí z I.oddělení do mateřské školy (do třídy) v 1. pololetí v měsíci lednu, v časovém rozpětí od 6:30 hodin do 7:45 hodin (v tabulce kategorie I.-V.) nepřišly do zařízení žádné děti. Výjimkou byl pouze jediný den třetího týdne měsíce ledna (úterý 20.1.), kdy jedno dítě (5%) přišlo do třídy v časovém rozpětí od 7:31 hodin do 7:45 hodin (v tabulce kategorie V.), a mělo tak v tento jediný den více jak 50% času určeného pro ranní spontánní aktivity.

Výzkumy v I.oddělení tak odhalily výrazně převažující trend velmi pozdních příchodů dětí do třídy. Tento trend zásadně zasáhl do prostoru určeného pro ranní spontánní aktivity a poukázal na fakt, že v I.oddělení v 1.pololetí v měsíci lednu děti neměly prakticky v žádný den více jak 50% času pro ranní spontánní aktivity, což znamená, že se spontánními činnostmi zabývaly nejvýše 59 minut (maximálně 44%) z celkového času pro ranní spontánní aktivity.

V lednovém trendu jasně převažují děti, které měly méně jak 50% času pro ranní spontánní aktivity, převažují i nad dětmi, které neměly vůbec žádný čas(0%) pro ranní spontánní aktivity a to zpravidla v průměru o 1 - 5 dětí (5 - 24%).

Pozdní příchody dětí po uplynutí prostoru pro spontánní aktivity po 8:45 hodin byly zaznamenány každý den a jednalo se v průměru o 3 - 7 dětí (14-33%), výjimečně to bylo 8 - 9 dětí (38 - 43%).

Do prostoru pro ranní spontánní aktivity dětí z I.oddělení nezasahoval v průběhu týdne v měsíci lednu žádný dopolední zájmový kroužek. Výsledné hodnoty šetření byly částečně zkresleny malým počtem dětí ve čtvrtém týdnu měsíce ledna, který zapříčinila chřipková epidemie.

## **Porovnání příchodů dětí z II.oddělení a I.oddělení v 1.pololetí :**

Jednotlivé kategorie mezi II. a I. oddělením nelze absolutně srovnávat, protože ve II.oddělení je zaznamenáváno 26 dětí (= 100% zapsaných dětí do zařízení ; 1 dítě = 4%) a v I.oddělení to je 21 dětí (= 100% zapsaných dětí do zařízení ; 1 dítě = 5%). Počet šetřených dětí je navíc v jednotlivých dnech a měsících odlišný, kolísá a mění se podle aktuální docházky dětí do zařízení. Můžeme ale vyjádřit převládající trend a směřování.

V obou odděleních se ukázal každodenní trend pozdějších příchodů dětí do zařízení, zvláště výrazný je u příchodů dětí z I.oddělení. V obou odděleních však tento trend zásadně ovlivňuje a zkracuje dobu, po kterou se děti mohou věnovat ranním spontánním aktivitám.

Ve II.oddělení tyto pozdnější příchody zkracují dětem čas až o 45 - 60 minut (33 - 44%) z celkového ideálního času 135 minut. Výraznější frekvence příchodů dětí z II.oddělení do zařízení nastává zpravidla až od 7:31 hodin ( v tabulce kategorie V.).

V I.oddělení tyto pozdnější příchody zkracují dětem čas až o 75 - 90 minut ( 56 - 67%) z celkového ideálního času 135 minut. Výraznější frekvence příchodů dětí z I.oddělení do zařízení nastává zpravidla až od 8:01 hodin ( v tabulce kategorie VII.).

Příchod dětí z I.oddělení oproti příchodu dětí z II.oddělení do zařízení je tak výrazně posunut na pozdější dobu a to až o 30 minut. Zásadním faktorem v tomto jednoznačném trendu je patrně věk dítěte, možná též větší počet matek na mateřské dovolené. Zkušenost dlouholeté praxe mi potvrdila, že věkově mladší děti z I.oddělení přicházejí ráno do zařízení později a odcházejí většinou po obědě a to zvláště v 1.pololetí školního roku. Je to ovlivněno adaptačním procesem dítěte na prostředí mateřské školy.

Další srovnání mezi odděleními školky odhalila fakt, že ve II.oddělení najdeme několik dětí, které mají více jak 50% času pro ranní spontánní aktivity. Počet těchto dětí se pohybuje zpravidla mezi 3-5 dětmi (11-19%). V I.oddělení žádné dítě nemělo více jak 50% času pro ranní spontánní aktivity.

V obou odděleních je však převládajícím trendem fakt, že počty dětí, které mají méně jak 50% času pro ranní spontánní aktivity, převyšují počty dětí, které mají více



jak 50% času pro ranní spontánní aktivity. Ve II.oddělení převyšují v průměru o 3-6 dětí (11-23%), v I.oddělení to je v průměru okolo 7 dětí (33%).

Děti s méně jak 50% času převyšují i počty dětí, které mají 0% času pro ranní spontánní aktivity. Ve II.oddělení to je ve většině případů (ve 12 z 20) a jedná se v průměru o rozdíl od 1 do 4 dětí (4-15%), ve výjimečných případech o rozdíl od 7 do 9 dětí (27-35%). 2x byl počet dětí obou skupin shodný a 6x počet dětí s 0% času pro ranní spontánní aktivity převýšil počet dětí s méně jak 50% času pro ranní spontánní aktivity a bylo to v průměru o 3 děti (11%).

V I.oddělení jsou rozdíly mezi skupinami obdobné jako ve II.oddělení. Skupina dětí s méně jak 50% času pro ranní spontánní aktivity převýšila skupinu dětí s 0% času pro ranní spontánní aktivity (v 15 z 20 případů) v průměru o 1-5 dětí (5-24%), ve výjimečných případech o rozdíl 7/10 dětí (33 / 48%). 3x byl počet dětí obou skupin shodný a 2x počet dětí s 0% času pro ranní spontánní aktivity převýšil počet dětí s méně jak 50% času pro ranní spontánní aktivity a bylo to v průměru o 3 děti (14%).

Ideální časové schéma ranních spontánních aktivit nebylo v I.oddělení ničím zkráceno, I.oddělení nemá žádný dopolední zájmový kroužek. Ve II.oddělení je vždy ve čtvrtek každého týdne ideální časové schéma ranních spontánních aktivit a činností zkráceno o 15 minut (11%), II.oddělení dochází na dopolední sportovní kroužek Sokolínek.

### **2.1.3 Příchody dětí z II.oddělení ve 2.pololetí**

Zde následovalo stejné zpracování sebraných dat o příchodech dětí z II.oddělení do zařízení ve 2.pololetí v měsíci dubnu, jako tomu bylo s daty o příchodech dětí z II.oddělení do zařízení v 1.pololetí v měsíci lednu.

Sběr dat o příchodech dětí do zařízení byl záměrně rozdělen do obou pololetí, protože pololetí přináší různé změny v pracovní době rodičů, v docházce dětí do zařízení ve vztahu k adaptačnímu procesu dítěte na zařízení, v docházce do kroužků apod. Sběr dat v obou pololetích chce zjistit, zda se tyto změny nějak zásadněji odrazí ve zjišťovaných datech o ranních příchodech dětí do zařízení.

Záznamy v tabulkách a vyvozené výsledky nevykázaly významnější změny a zásadnější odchylky mezi pololetími, trendy objevené a zaznamenané v 1.pololetí byly obdobné a v mnohém dokonce shodné se zaznamenanými a zpracovanými trendy ve 2.pololetí.

Protože tento sběr dat není hlavní a nejdůležitější metodou této výzkumné práce, pro zkrácení celé prezentace zjištěných výsledků a trendů předkládám již jen vzájemné porovnání výsledků příchodů dětí z II.oddělení do zařízení v 1.a 2.pololetí.

### **Porovnání příchodů dětí z II.oddělení v 1.a 2.pololetí :**

Jednotlivé zaznamenávané skupiny dětí (více než 50% času - méně než 50% času - 0% času pro ranní spontánní aktivity) nelze absolutně srovnávat, protože v 1.pololetí se počet dětí došlých do zařízení pohyboval od 15 do 18 dětí (58%-70%) a ve 2.pololetí to bylo od 20 do 23 dětí (77%-88%), počet šetřených dětí byl v jednotlivých dnech a týdnech odlišný, kolísal a měnil se podle aktuální docházky dětí do zařízení, můžeme ale převládající trendy a směřování 1.a 2.pololetí mezi sebou porovnat.

U obou pololetí se ukázal každodenní trend pozdnějších příchodů dětí do zařízení, který zásadně ovlivnil a zkrátil dobu, po kterou se děti mohly věnovat ranním spontánním aktivitám. V 1.pololetí tyto pozdnější příchody zkracovaly dětem čas až o 45-60 minut (33-44%), ve 2.pololetí to bylo až o 60 minut (44%) z celkového ideálního času pro ranní spontánní aktivity.

Frekvence příchodů dětí do třídy byla v 1.pololetí zásadnější až od 7:31 hodin (v tabulce kategorie V.), ve 2.pololetí to bylo také až od 7:31 hodin (v tabulce kategorie V.). Trend pozdnějších příchodů dětí do zařízení se v 1.i 2.pololetí ukázal být téměř shodný, nedošlo k výraznější a zásadnější změně mezi pololetími.

Další srovnání mezi 1.a 2.pololetím odhalilo, že skupina dětí, která má více jak 50% času pro ranní spontánní aktivity je v obou pololetích přibližně stejná. V 1.pololetí se počet pohyboval zpravidla mezi 3-5 dětmi (11-19%), ve 2.pololetí se počet pohyboval mezi 3-6 dětmi ( 11-23%).

U obou pololetí také zůstává převládajícím trendem fakt, že počty dětí, které mají méně jak 50% času pro ranní spontánní aktivity, převyšují počty dětí, které mají

více jak 50% času pro ranní spontánní aktivity. V 1.pololetí převyšují v průměru o 3-6 dětí (11-23%), ve 2.pololetí tento rozdíl činil v průměru od 6 do 10 dětí (23-38%). Ve 2.pololetí jsou hodnoty tohoto rozdílu vyšší, je to pravděpodobně způsobeno faktem, že ve 2.pololetí (v dubnu) počty dětí došlých do zařízení dosahovaly značných hodnot (od 20 do 23 dětí = od 77% do 88%) a významně převyšovaly hodnoty dětí došlých do zařízení v 1.pololetí (v lednu). Průměrný počet dětí chodících do zařízení v lednu byl 15 dětí (58%), zatímco průměrný počet dětí chodících do zařízení v dubnu byl 20 dětí (77%).

Taktéž u obou pololetí zůstává převládajícím trendem fakt, že skupina dětí s méně jak 50% času převyšuje počty dětí, které mají 0% času pro ranní spontánní aktivity. V 1.pololetí to bylo ve většině případů (ve 12 z 20) a jednalo se v průměru o rozdíl od 1 do 4 dětí (4-15%), ve výjimečných případech o rozdíl od 7 do 9 dětí (27-35%). 2x byl počet dětí obou skupin shodný a 6x počet dětí s 0% času převýšil počet dětí s méně jak 50% času pro ranní spontánní aktivity a bylo to v průměru o 3 děti (11%). Ve 2.pololetí to bylo ve výrazné většině případů (v 19 z 23) a jednalo se v průměru o rozdíl od 1 do 5 dětí (4-19%), ve výjimečných případech o rozdíl 8 dětí (31%). 1x byl počet dětí obou skupin shodný a 3x počet dětí s 0% času převýšil počet dětí s méně jak 50% času pro ranní spontánní aktivity a bylo to v průměru o 1 dítě. Výsledné hodnoty porovnání skupin méně než 50% času a 0% času v 1. a 2.pololetí se tak ukázaly být téměř shodné, nedošlo k výraznější a zásadnější změně mezi pololetími.

Výrazným a zásadním faktem u obou pololetí je zjištění, že nejpočetnější skupinou jsou děti, které mají méně jak 50% času určeného pro ranní spontánní aktivity, mají tak nejvýše 59 minut (44%) z ideálního časového schématu ranních spontánních aktivit.

U obou pololetí bylo také vždy ve čtvrtek každého týdne ideální časové schéma ranních spontánních aktivit zkráceno o 15 minut (11%) a to z důvodu odchodu na dopolední sportovní kroužek Sokolíněk.

#### **2.1.4 Příchody dětí z I.oddělení ve 2.pololetí**

Zde následovalo stejné zpracování sebraných dat o příchodech dětí z I.oddělení do zařízení ve 2.pololetí v měsíci dubnu, jako tomu bylo s daty o příchodech dětí z I.oddělení do zařízení v 1.pololetí v měsíci lednu.

Záznamy v tabulkách a vyvozené výsledky nevykázaly ani zde významnější změny a zásadnější odchylky mezi pololetími, trendy objevené a zaznamenané v 1.pololetí byly obdobné a v mnohém dokonce shodné se zaznamenanými a zpracovanými trendy ve 2.pololetí. Předkládám opět již jen vzájemné porovnání výsledků příchodů dětí z I.oddělení do zařízení v 1.a 2.pololetí.

Celý text je zakončen závěrem, který uzavírá tento výzkumný blok sběru dat o příchodech dětí do mateřské školy.

#### **Porovnání příchodů dětí z I.oddělení v 1.a 2.pololetí :**

V 1.pololetí se počet dětí chodících do zařízení pohyboval v průměru okolo 12 dětí (57%), ve 2.pololetí se počet dětí chodících do zařízení pohyboval v průměru okolo 13 dětí (62%). Počet šetřených dětí byl ale v jednotlivých dnech a týdnech odlišný, kolísal a měnil se podle aktuální docházky dětí do zařízení, nelze tedy jednotlivé záznamové skupiny absolutně srovnávat, můžeme ale převažující trendy a směřování 1.a 2.pololetí mezi sebou porovnat.

U obou pololetí se ukázal každodenní trend pozdnějších příchodů dětí do zařízení, který zásadně ovlivnil a zkrátil dobu, po kterou se děti mohly věnovat ranním spontánním aktivitám. V 1.pololetí tyto pozdnější příchody zkracovaly dětem čas až o 75 minut ( 56%), ve 2.pololetí to bylo také o 75 minut (56%) z celkového ideálního času pro ranní spontánní aktivity. Na spontánní aktivity tak měly děti v 1.i 2.pololetí maximálně 60 minut (44%).

Frekvence příchodů dětí do třídy byla v 1.pololetí zásadnější až od 8:01 hodin (v tabulce kategorie VII.), ve 2.pololetí to bylo též až od 8:01 hodin ( v tabulce kategorie VII.). Trend pozdnějších příchodů dětí do zařízení se v 1.i 2.pololetí ukázal být shodný, nedošlo k zásadní změně mezi pololetími.

Další srovnání mezi 1.a 2.pololetím odhalilo, že u obou pololetí prakticky neexistují děti, které by měly více jak 50% času pro ranní spontánní aktivity. V 1.pololetí bylo zaznamenáno pouze 1 dítě (5%) a to v jeden den ve 3.týdnu zapisovaného měsíce (úterý 20.1.) a ve 2.pololetí bylo také zaznamenáno pouze 1 dítě (5%) a to ve dvou dnech v 1.týdnu (úterý 31.3.) a ve 2.týdnu (pátek 10.4.) zapisovaného měsíce, které tak mělo více jak 50% času pro ranní spontánní aktivity. Z toho vyplývá, že u obou pololetí zůstává převládajícím trendem fakt, že počty dětí, které mají méně jak 50% času, jednoznačně převyšují počty dětí, které mají více jak 50% času pro ranní spontánní aktivity a to v 1.pololetí v průměru o 7 dětí (33%) a ve 2.pololetí v průměru o 6 dětí (28%).

Jinak je tomu ale mezi skupinou dětí s méně jak 50% času a skupinou dětí s 0% času pro ranní spontánní aktivity. V 1.pololetí jednoznačně převládá skupina dětí s méně jak 50% času nad dětmi s 0% času pro ranní spontánní aktivity a to v 15 z 20 případů v průměru o 1-5 dětí (5-24%), ve výjimečných případech o rozdíl 7/10 dětí (33% / 48%). 3x byl počet dětí obou skupin shodný a jednalo se v průměru o 5-6 dětí (24-28%) a 2x počet dětí s 0% času převýšil počet dětí s méně jak 50% času pro ranní spontánní aktivity a bylo to v průměru o 3 děti (14%). Ve 2.pololetí jsou výsledky mezi skupinou s méně jak 50% času a s 0% času pro ranní spontánní aktivity mnohem vyrovnanější a jednoznačně nepřevládá žádná z obou skupin. Z 23 případů celkem 10x skupina s méně jak 50% času převyšuje skupinu s 0% času a to zpravidla v průměru o 2 děti (9%), 11x skupina s 0% času převyšuje skupinu s méně jak 50% času a zpravidla v průměru o 3-4 děti (14-19%) a ve 2 případech je počet obou těchto skupin shodný a jedná se v průměru o 6-7 dětí (28-33%). Z toho jasně vyplývá, že skupina dětí s méně jak 50% času výrazně převyšuje skupinu dětí s 0% času pro ranní spontánní aktivity jen v 1.pololetí, ve 2.pololetí jsou tyto skupiny početně srovnatelné.

U obou pololetí nebylo ideální teoretické časové schéma možného využitelného času ranních spontánních aktivit a činností zkráceno ani narušeno žádným dopoledním zájmovým kroužkem.

## **Závěr :**

U I. i II. oddělení v obou pololetích se potvrdil každodenní trend pozdnějších příchodů dětí do zařízení (ve II. oddělení v obou pololetích po 7:30 hodin - v tabulce kategorie V. a v I. oddělení v obou pololetích až po 8:00 hodin - v tabulce kategorie VII.), který zásadně ovlivnil a zkrátil dobu, po kterou se děti mohly věnovat ranním spontánním aktivitám. Zvláště významné je toto zkrácení u dětí z I. oddělení.

Ve II. oddělení pozdnější příchody zkracovaly dětem čas v 1. pololetí až o 45-60 minut (33-44%), ve 2. pololetí to bylo až o 60 minut (44%), na ranní spontánní aktivity tak měly děti z II. oddělení v obou pololetích maximálně 75-90 minut (56-67%) času z celkového ideálního času pro ranní spontánní aktivity. V I. oddělení pozdnější příchody zkracovaly dětem čas v obou pololetích až o 75 minut (56%), na ranní spontánní aktivity tak měly děti z I. oddělení v obou pololetích maximálně 60 minut (44%) času z celkového ideálního času pro ranní spontánní aktivity.

Zásadním faktem u II. oddělení v obou pololetích je zjištění, že nejpočetnější skupinou jsou děti, které mají méně jak 50% času pro ranní spontánní aktivity, a mají tak nejvýše 59 minut (44%) času z ideálního časového schématu ranních spontánních aktivit.

Nemalou skupinou z II. oddělení byly také děti, které přišly do zařízení po 8:45 hodin, a měly tak 0% času pro ranní spontánní aktivity. Tyto velmi pozdní příchody byly zaznamenány v II. oddělení každý den a v 1. pololetí se jednalo zpravidla o 4-8 dětí (15-31%), ve výjimečných případech dokonce o 10-11 dětí (38-42%), ve 2. pololetí pak zpravidla o 5-9 dětí (19-35%), ve výjimečných případech dokonce o 10-11 dětí (38-42%). Trend velmi pozdních příchodů dětí do zařízení po 8:45 hodin se ve II. oddělení v obou pololetích ukázal být téměř shodný.

Zásadním faktem u I. oddělení je zjištění, že pouze v 1. pololetí skupina dětí s méně jak 50% času převyšovala skupinu dětí s 0% času pro ranní spontánní aktivity, ve 2. pololetí jsou tyto dvě skupiny početně srovnatelné.

Velmi pozdní příchody do zařízení po 8:45 hodin byly zaznamenány každý den a tato skupina dětí z I. oddělení, která tak měla 0% času pro ranní spontánní aktivity, se v 1. pololetí pohybovala zpravidla okolo 3-7 dětí (14-33%), výjimečně to bylo 8-9 dětí (38-43%) a ve 2. pololetí se jednalo v průměru o 4-8 dětí (19-38%), výjimečně to bylo

9-12 dětí (43-57%). Trend velmi pozdních příchodů dětí do zařízení po 8:45 hodin se v I.oddělení ukázal být lehce vyšší ve 2.pololetí. Trend velmi pozdních příchodů dětí do zařízení po 8:45 hodin se ve II.i I.oddělení ukázal být srovnatelný, téměř shodný.

Ideální časové schéma ranních spontánních aktivit nebylo v I.oddělení v obou pololetích zkráceno žádným dopoledním zájmovým kroužkem, ve II.oddělení bylo v obou pololetích každý čtvrtek zkráceno o 15 minut (=11%) a to z důvodu odchodu dětí na dopolední sportovní kroužek Sokolínek.

Z výše uvedených závěrů a porovnání můžeme **na první výzkumnou otázku odpovědět NE**, většina dětí z II.oddělení a také většina dětí z I.oddělení ve vybrané mateřské škole **neměla** v obou pololetích **dostatek času pro ranní spontánní aktivity**, tento čas u nich nepřekročil hranici 50% z ideálního časového schématu ranních spontánních aktivit. Nemalé procento dětí pak nemělo vůbec žádný čas pro ranní spontánní aktivity. Významným faktorem tu jsou pozdnější příchody dětí do zařízení po 8:00 hodin a především velmi pozdní příchody dětí do zařízení po 8:45 hodin.

## **2.2 SBĚR DAT O PŘÍCHODECH / ODCHODECH U 6 VYBRANÝCH DĚTÍ**

Další podrobnější sběr dat získávající informace o prostoru pro dětské spontánní aktivity v mateřské škole byl prováděn u 6 vybraných dětí. Sběr dat ohledně doby příchodu dětí do zařízení byl u těchto 6 dětí rozšířen o záznamy doby odchodů ze zařízení. Záznamy tak zjišťovaly, kolik měly děti během svého celého každodenního polodenního či celodenního pobytu v mateřské škole času na spontánní aktivity. Výzkum také zjišťoval, do jaké míry pozdnější příchody dětí do zařízení a zájmové kroužky probíhající v budově mateřské školy zasáhly do prostoru pro spontánní aktivity u 6 vybraných jednotlivců.

Prostor pro dětské spontánní aktivity ve sledované mateřské škole je základním denním režimem ve „Školním řádu“ vymezen a rozdělen na **ranní spontánní aktivity** v době od 6:30-8:45 hodin, na **dopolední spontánní aktivity** v době od 10:15-11:45 hodin a na **odpolední spontánní aktivity** v době od 14:45-17:00 hodin.

Režim dne dále vymezuje dobu od 12:30 do 13:00 hodin jako dobu předávání dětí, které si rodiče vyzvedávají po obědě. Tuto dobu čekání na odchod domů děti tráví různými volnými aktivitami, nejsou to ale skutečné spontánní aktivity, protože jsou ovlivněny řadou omezení. Děti si již nemohou zcela svobodně a volně volit cokoli, mají pouze volbu mezi výtvarným tvořením u stolečku ( kreslení, obkreslování, vybarvování, lepení, stříhání,...) a volnými činnostmi v hale školky, kde je omezený prostor i výběr her, hraček a herních pomůcek. Třída a stoly jsou „obsazeny“ dětmi, které zůstávají v mateřské škole do odpoledne a chystají se na odpolední odpočinek a spánek. Proto tento časový úsek režimu dne nebyl započítáván do celkového času pro spontánní aktivity v mateřské škole.

#### **Ideální teoretické časové schéma možného využitelného času spontánních aktivit a činností v režimu dne mateřské školy :**

- **6:30 - 8:45** ranní spontánní aktivity a činnosti **celkem 135 minut**
- **10:15 - 11:45** dopolední spontánní aktivity a činnosti **celkem 90 minut**
- **14:45 - 17:00** odpolední spontánní aktivity a činnosti **celkem 135 minut**

#### **Celkové možné ideální teoretické časové schéma spontánních aktivit a činností v režimu dne mateřské školy :**

- pro ranní a dopolední spontánní aktivity, odchod po obědě **celkem 225 minut**  
( polodenní pobyt dítěte v zařízení )
- pro ranní, dopolední a odpolední spontánní aktivity, odchod  
po odpolední svačině (celodenní pobyt dítěte v zařízení ) **celkem 360 minut**

#### **Příchody / odchody zaznamenané v tabulkách :**

Čistý čas 135 minut pro ranní spontánní aktivity a čistý čas 135 minut pro odpolední spontánní aktivity je rozdělen do kategorií po 15 minutách ( respektive po 14 minutách ), aby bylo možno příchody i odchody dětí zaznamenávat do tabulek a bylo dosaženo co nejpřesnějších výsledků. Jedna kategorie vymezuje i odchod dětí po obědě. Celkový počet sledovaných a zapisovaných dětí je 6. Šetření a záznamy byly prováděny v 1.pololetí po celý měsíc leden a ve 2.pololetí po celý měsíc duben.



### **Kategorie příchodů v tabulkách / ideální čas pro ranní spontánní aktivity :**

- viz oddíl 2.1 diplomové práce

### **Kategorie odchodů v tabulkách / ideální čas pro odpolední spontánní aktivity :**

- odchod dítěte ze třídy 12:30 - 13:00 hodin = **XI.** / není započítáván
- odchod dítěte ze třídy 14:45 - 15:00 hodin = **XII.** / max.15 minut = 11%
- odchod dítěte ze třídy 15:01 - 15:15 hodin = **XIII.** / max.29 minut = 21%
- odchod dítěte ze třídy 15:16 - 15:30 hodin = **XIV.** / max.45 minut = 33%
- odchod dítěte ze třídy 15:31 - 15:45 hodin = **XV.** / max.60 minut = 44%
- odchod dítěte ze třídy 15:46 - 16:00 hodin = **XVI.** / max.75 minut = 56%
- odchod dítěte ze třídy 16:01 - 16:15 hodin = **XVII.** / max. 90 minut = 67%
- odchod dítěte ze třídy 16:16 - 16:30 hodin = **XVIII.** / max.105 minut = 78%
- odchod dítěte ze třídy 16:31 - 16:45 hodin = **XIX.** / max.120 minut = 89%
- odchod dítěte ze třídy 16:46 - 17:00 hodin = **XX.** / max.135 minut = 100%

Do ideálního časového schématu spontánních aktivit v režimu dne mateřské školy zasahovaly i různé dopolední či odpolední dětské zájmové kroužky. Ve vybrané mateřské škole to byly tyto kroužky, většinou konané v prostorách budovy školky :

- **Pondělí** ..... Kroužek flétny ..... **15:15 - 16:00** hodin
- **Úterý** ..... Kroužek keramiky (1x za 14 dní)... **15:15 - 16:45** hodin
- **Středa** ..... Taneční a pohybový kroužek ..... **15:00 - 15:45** hodin
- **Čtvrtek** ..... Sokolínek ( mimo budovu MŠ)..... **9:45 - 10:30** hodin
- **Pátek** ..... Angličtina ..... **dopolední blok** .

Ideální časové schéma pro spontánní aktivity bylo každé pondělí v obou pololetích zkráceno o 45 minut (13%), v úterý vždy 1x za 14 dní a pouze v 1.pololetí (1.a 3.týden měsíce ledna ; z důvodu nespokojenosti pedagogů i rodičů s poskytovanou kvalitou služeb byl kroužek keramiky ve 2.pololetí zrušen) bylo zkráceno o 90 minut (25%), každou středu v obou pololetích zkráceno o 45 minut (13%), každý čtvrtek v obou pololetích zkráceno o 15 minut z ranních spontánních aktivit a 90 minut dopoledních spontánních aktivit bylo zrušeno zcela ( celkem 105

minut = 29%) z celkového počtu 360 minut určeného pro spontánní aktivity při celodenním pobytu, páteční kroužek nijak nenarušil ideální časové schéma spontánních aktivit.

Výjimečně bylo ideální časové schéma zkráceno navíc v pondělí 6.4. (2.týden, 2.pololetí ) a to celkem o 105 minut (29%) z důvodu náhrady čtvrtěčního kroužku Sokolínek (náhrada za čtvrtek 20.11.2008, kdy byly děti na škole v přírodě).

### 2.2.1 Dítě 1

#### Dítě 1

⇒ chlapec ; v době trvání výzkumu ve věku 4 roky 11 měsíců - 5 let 4 měsíce

⇒ chodil na tyto kroužky : keramika , Sokolínek

#### **Tabulka č.3a - Příchody / odchody**

1.pololetí - měsíc leden

Příchod dítěte do třídy / odchod dítěte ze třídy

	<b>Pondělí</b>	<b>Úterý</b>	<b>Středa</b>	<b>Čtvrtek</b>	<b>Pátek</b>
<b>1.týden</b>	VII / XVII	VIII / XVIII	VII / XVII	X / XV	VIII / XVII
<b>2.týden</b>	X / XV	X / XVII	IX / XV	X / XIV	VIII / XVII
<b>3.týden</b>	—	—	—	—	—
<b>4.týden</b>	—	—	—	—	—

#### **Tabulka č.3b - Čas pro spontánní aktivity**

1.pololetí - měsíc leden

Údaj v tabulce uvádí počet minut, které dítě strávilo spontánními aktivitami a počet procent, které tyto minuty tvoří z celkového možného polodenního (=225 minut) či celodenního (=360 minut) ideálního teoretického časového schématu minut pro spontánní aktivity v daný den.

	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
<b>1.týden</b>	224min/62%	149min/41%	224min/62%	60min/17%	194min/54%
<b>2.týden</b>	150min/42%	180min/50%	164min/46%	45min/13%	209min/58%
<b>3.týden</b>	—	—	—	—	—
<b>4.týden</b>	—	—	—	—	—

Z výše uvedených **Tabulek č.3a,3b** jasně vyplývá, že chlapec v 1.pololetí v měsíci lednu chodil do mateřské školy pouze první dva týdny . Po oba dva týdny pobýval v zařízení každý den celodenně.

V 1.týdnu měl chlapec celkem 851 minut (47%) času pro spontánní aktivity z celkového možného ideálního času 1800 minut pro tento týden. Ve 2.týdnu měl chlapec celkem 748 minut (42%) času pro spontánní aktivity z celkového možného ideálního času 1800 minut pro tento týden.

V 1.týdnu byl čas pro spontánní aktivity nejvíce zkrácen v úterý (vliv měl kroužek keramiky) a především ve čtvrtek (vliv měl Sokolínek a velmi pozdní příchod), ve 2.týdnu byl čas pro spontánní aktivity nejvíce zkrácen v pondělí (vliv měl velmi pozdní příchod),ve středu (vliv měl pozdnější příchod) a především ve čtvrtek (vliv měl Sokolínek a velmi pozdní příchod).

Chlapec ani v jednom ze dvou týdnů neměl více jak 50% času z ideálního časového schématu pro spontánní aktivity.

#### **Tabulka č.4a - Příchody / odchody**

2.pololetí - měsíc duben

Příchod dítěte do třídy / odchod dítěte ze třídy

	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
<b>1.týden</b>	VII / XVIII	VII / XVIII	VII / XIV	VII / XVI	—
<b>2.týden</b>	VII / XIV	VIII / XIX	VII / XIX	V / XV	VI / XIII
<b>3.týden</b>	—	—	V / XVII	VIII / XIV	—
<b>4.týden</b>	VI / XV	VIII / XVII	VIII / XV	VII / XVIII	VI / XVIII
<b>5.týden</b>	VII / XVIII	IX / XVII	IX / XVII	VII / XVI	—

## Tabulka č.4b - Čas pro spontánní aktivity

2.pololetí - měsíc duben

Údaj v tabulce uvádí počet minut, které dítě strávilo spontánními aktivitami a počet procent, které tyto minuty tvoří z celkového možného polodenního (=225 minut) či celodenního (=360 minut) ideálního teoretického časového schématu minut pro spontánní aktivity v daný den.

	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
1.týden	239min/66%	239min/66%	179min/50%	104min/29%	—
2.týden	74min/21%	239min/66%	254min/71%	119min/33%	178min/49%
3.týden	—	—	254min/71%	59min/16%	—
4.týden	209min/58%	209min/58%	179min/50%	134min/37%	254min/71%
5.týden	239min/66%	194min/54%	194min/54%	104min/29%	—

Z výše uvedených **Tabulek č.4a,4b** jasně vyplývá, že chlapec ve 2.pololetí v měsíci dubnu chodil do mateřské školy ve všech pěti týdnech. Po všech pět týdnů pobýval v zařízení každý den celodenně.

V 1.týdnu měl chlapec celkem 761 minut (53%) času pro spontánní aktivity z celkového možného ideálního času 1440 minut pro tento týden. Ve 2.týdnu měl chlapec celkem 864 minut (48%) času pro spontánní aktivity z celkového možného ideálního času 1800 minut pro tento týden. Ve 3.týdnu měl chlapec celkem 313 minut (43%) času pro spontánní aktivity z celkového možného ideálního času 720 minut pro tento týden. Ve 4.týdnu měl chlapec celkem 985 minut (55%) času pro spontánní aktivity z celkového možného ideálního času 1800 minut pro tento týden. V 5.týdnu měl chlapec celkem 731 minut (51%) času pro ranní spontánní aktivity z celkového možného ideálního času 1440 minut pro tento týden.

V 1.týdnu byl čas pro spontánní aktivity nejvíce zkrácen ve čtvrtek (vliv měl Sokolíněk), ve 2.týdnu byl čas pro spontánní aktivity nejvíce zkrácen v pondělí (vliv měl Sokolíněk) a ve čtvrtek (vliv měl Sokolíněk), ve 3.týdnu byl čas pro spontánní aktivity nejvíce zkrácen ve čtvrtek (vliv měl Sokolíněk a pozdnější příchod), ve 4.týdnu byl čas pro spontánní aktivity nejvíce zkrácen ve čtvrtek (vliv měl Sokolíněk),

v 5.týdnu byl čas pro spontánní aktivity nejvíce zkrácen ve čtvrtek (vliv měl Sokolínek).

Chlapec pouze ve třech týdnech lehce překročil hranici 50% a ve dvou týdnech měl méně jak 50% času z ideálního časového schématu pro spontánní aktivity.

### **Porovnání 1.a 2.pololetí + závěr :**

#### 1.pololetí :

- 1.týden ..... celkem 851 minut = 47% z 1800 minut ideálního času
- 2.týden ..... celkem 748 minut = 42% z 1800 minut ideálního času

#### 2.pololetí :

- 1.týden ..... celkem 761 minut = 53% z 1440 minut ideálního času
- 2.týden ..... celkem 864 minut = 48% z 1800 minut ideálního času
- 3.týden ..... celkem 313 minut = 43% z 720 minut ideálního času
- 4.týden ..... celkem 985 minut = 55% z 1800 minut ideálního času
- 5.týden ..... celkem 731 minut = 51% z 1440 minut ideálního času

Z výše uvedeného porovnání vyplývá, že chlapec v 1.pololetí v měsíci lednu docházel do mateřské školy pouze první dva týdny (což mohlo částečně zkreslit výsledné hodnoty šetření), ve 2.pololetí v měsíci dubnu docházel do mateřské školy ve všech pěti týdnech.

V 1.i 2.pololetí byla jeho docházka každý den celodenní. Do chlapcova prostoru pro spontánní aktivity zasahoval v 1.pololetí kroužek keramiky a sportovní kroužek Sokolínek, v 2.pololetí již jen sportovní kroužek Sokolínek.

V 1.pololetí čas věnovaný spontánním aktivitám u chlapce činil v obou týdnech méně jak 50% času, celkem se spontánním aktivitám v 1.pololetí věnoval 1599 minut, což činí 44% z celkového možného ideálního času 3600 minut pro měsíc leden v 1.pololetí.

Ve 2.pololetí čas věnovaný spontánním aktivitám u chlapce pouze ve třech týdnech lehce převýšil hranici 50% a ve dvou týdnech měl chlapec méně jak 50% času pro spontánní aktivity. Celkem se spontánním aktivitám v 2.pololetí věnoval 3654 minut, což činí 51% z celkového možného ideálního času 7200 minut pro měsíc duben v 2.pololetí.

Významně do ideálního časového schématu pro spontánní aktivity tohoto chlapce zasáhl kroužek keramiky ( snížil čas určený pro spontánní aktivity na 41% pro ten den), také pozdní příchody (snížily čas určený pro spontánní aktivity na hodnoty pohybující se mezi 42-54% pro daný den), nejvýznamněji však do ideálního časového schématu pro spontánní aktivity zasáhl sportovní kroužek Sokolíněk a to zvláště ve spojení s pozdním příchodem (snížily čas určený pro spontánní aktivity na hodnoty pohybující se mezi 13-37%).

V ostatní dny (bez pozdních příchodů a zájmových kroužků) dosahují hodnoty určující čas pro spontánní aktivity 50-71%. Pozdní příchody chlapce do třídy po 8:45 hodin a zájmové kroužky mají jistý významný vliv na zkrácení ideálního časového schématu pro spontánní aktivity daného chlapce.

### **2.2.2 Ostatní vybrané děti**

Zde následovalo stejné zpracování sebraných dat o příchodech a odchodech vybraných dětí v 1.a 2.pololetí v měsíci lednu a dubnu, jako tomu bylo s daty o příchodech a odchodech u dítěte číslo 1.

Sběr dat byl záměrně rozdělen do obou pololetí, protože pololetí přináší různé změny v docházce dětí do kroužků a zde chce zjistit, zda se tyto změny nějak zásadněji odrazily ve zjišťovaných datech o prostoru pro spontánní aktivity.

Protože tento sběr dat není hlavní a nejdůležitější metodou této výzkumné práce, pro zkrácení celé prezentace zjištěných výsledků předkládám již jen základní informace o vybraných dětech číslo 2-6 a závěrečné vzájemné porovnání výsledků času pro spontánní aktivity v 1.a 2.pololetí u vybraných dětí 2-6.

Celý text je zakončen závěrečným vyhodnocením a porovnáním výsledků 6 vybraných dětí a také vyvozením obecných závěrů, které uzavírá tento výzkumný blok sběru dat o příchodech a odchodech 6 vybraných dětí.

#### **Dítě 2**

⇒ chlapec ; v době trvání výzkumu ve věku 5 let 7 měsíců - 6 let

⇒ chodil na tyto kroužky : Sokolíněk ( pouze v 1.pololetí)

## **Porovnání 1.a 2.pololetí + závěr :**

### 1.pololetí :

- 1.týden ..... celkem 1015 minut = 56% z 1800 minut ideálního času
- 2.týden ..... celkem 746 minut = 57% z 1305 minut ideálního času
- 3.týden ..... celkem 701 minut = 60% z 1170 minut ideálního času
- 4.týden ..... celkem 224 minut = 62% z 360 minut ideálního času

### 2.pololetí :

- 1.týden ..... celkem 956 minut = 66% z 1440 minut ideálního času
- 2.týden ..... celkem 373 minut = 64% z 585 minut ideálního času
- 3.týden ..... celkem 642 minut = 68% z 945 minut ideálního času
- 4.týden ..... celkem 851 minut = 59% z 1440 minut ideálního času
- 5.týden ..... celkem 1016 minut = 71% z 1440 minut ideálního času

## **Dítě 3**

⇒ chlapec ; v době trvání výzkumu ve věku 5 let 6 měsíců - 5 let 11 měsíců

⇒ chodil na tyto kroužky : flétna, keramika, taneční a pohybový kroužek, Sokolínek

## **Porovnání 1.a 2.pololetí + závěr :**

### 1.pololetí :

- 1.týden ..... celkem 640 minut = 57% z 1125 minut ideálního času
- 2.týden ..... celkem 239 minut = 66% z 360 minut ideálního času
- 3.týden ..... celkem 595 minut = 53% z 1125 minut ideálního času
- 4.týden ..... celkem 910 minut = 59% z 1530 minut ideálního času

### 2.pololetí :

- 1.týden ..... celkem 925 minut = 60% z 1530 minut ideálního času
- 2.týden ..... celkem 313 minut = 43% z 720 minut ideálního času
- 3.týden ..... celkem 0 minut = 0% z 0 minut ideálního času
- 4.týden ..... celkem 940 minut = 56% z 1665 minut ideálního času
- 5.týden ..... celkem 596 minut = 51% z 1170 minut ideálního času

#### **Dítě 4**

⇒ dívka ; v době trvání výzkumu ve věku 5 let 6 měsíců - 5 let 11 měsíců

⇒ chodila na tyto kroužky : Sokolínek

#### **Porovnání 1.a 2.pololetí + závěr :**

##### **1.pololetí :**

- 1.týden ..... celkem 491 minut = 47% z 1035 minut ideálního času
- 2.týden ..... celkem 312 minut = 39% z 810 minut ideálního času
- 3.týden ..... celkem 505 minut = 43% z 1170 minut ideálního času
- 4.týden ..... celkem 281 minut = 35% z 810 minut ideálního času

##### **2.pololetí :**

- 1.týden ..... celkem 433 minut = 37% z 1170 minut ideálního času
- 2.týden ..... celkem 223 minut = 38% z 585 minut ideálního času
- 3.týden ..... celkem 0 minut = 0% z 0 minut ideálního času
- 4.týden ..... celkem 445 minut = 43% z 1035 minut ideálního času
- 5.týden ..... celkem 311 minut = 38% z 810 minut ideálního času

#### **Dítě 5**

⇒ dívka ; v době trvání výzkumu ve věku 6 let 4 měsíce - 6 let 9 měsíců

⇒ chodila na tyto kroužky : keramika , Sokolínek

#### **Porovnání 1.a 2.pololetí + závěr :**

##### **1.pololetí :**

- 1.týden ..... celkem 985 minut = 59% z 1665 minut ideálního času
- 2.týden ..... celkem 835 minut = 64% z 1305 minut ideálního času
- 3.týden ..... celkem 955 minut = 62% z 1530 minut ideálního času
- 4.týden ..... celkem 373 minut = 52% z 720 minut ideálního času

##### **2.pololetí :**

- 1.týden ..... celkem 298 minut = 51% z 585 minut ideálního času
- 2.týden ..... celkem 835 minut = 60% z 1395 minut ideálního času



- 3.týden ..... celkem 522 minut = 64% z 810 minut ideálního času
- 4.týden ..... celkem 893 minut = 58% z 1530 minut ideálního času
- 5.týden ..... celkem 866 minut = 66% z 1305 minut ideálního času

### **Dítě 6**

⇒ dívka ; v době trvání výzkumu ve věku 4 roky 11 měsíců - 5 let 4 měsíce

⇒ chodila na tyto kroužky : flétna, keramika, Sokolínek

### **Porovnání 1.a 2.pololetí + závěr :**

#### **1.pololetí :**

- 1.týden ..... celkem 599 minut = 36% z 1665 minut ideálního času
- 2.týden ..... celkem 600 minut = 56% z 1080 minut ideálního času
- 3.týden ..... celkem 419 minut = 32% z 1305 minut ideálního času
- 4.týden ..... celkem 390 minut = 36% z 1080 minut ideálního času

#### **2.pololetí :**

- 1.týden ..... celkem 600 minut = 39% z 1530 minut ideálního času
- 2.týden ..... celkem 449 minut = 31% z 1440 minut ideálního času
- 3.týden ..... celkem 630 minut = 48% z 1305 minut ideálního času
- 4.týden ..... celkem 674 minut = 40% z 1665 minut ideálního času
- 5.týden ..... celkem 585 minut = 41% z 1440 minut ideálního času

### **Porovnání 6 vybraných dětí + závěr :**

#### **Tabulka č.5 - Porovnání**

Porovnání času pro spontánní aktivity mezi 6 vybranými dětmi v 1.a 2.pololetí.

Údaj v tabulce uvádí počet minut, které dítě strávilo spontánními aktivitami za celý měsíc a počet procent, které tyto minuty tvoří z celkového možného ideálního času minut pro spontánní aktivity v daný měsíc.

	1.pololetí - leden	2.pololetí - duben
<b>Dítě 1</b>	1599 minut = <b>44%</b> z 3600 minut	3654 minut = <b>51%</b> z 7200 minut
<b>Dítě 2</b>	2686 minut = <b>58%</b> z 4635 minut	3838 minut = <b>66%</b> z 5850 minut
<b>Dítě 3</b>	2384 minut = <b>58%</b> z 4140 minut	2774 minut = <b>55%</b> z 5085 minut
<b>Dítě 4</b>	1589 minut = <b>42%</b> z 3825 minut	1412 minut = <b>39%</b> z 3600 minut
<b>Dítě 5</b>	3148 minut = <b>60%</b> z 5220 minut	3414 minut = <b>61%</b> z 5625 minut
<b>Dítě 6</b>	2008 minut = <b>39%</b> z 5130 minut	2938 minut = <b>40%</b> z 7380 minut

Z výše uvedené **Tabulky č.5** jasně vyplývá, že 3 děti měly v obou měsících v 1.i 2.pololetí více jak 50% času pro spontánní aktivity, hodnoty určující čas pro spontánní aktivity se u nich pohybovaly mezi 55-66% času. Jedná se o dítě 2, dítě 3 a dítě 5.

### **Dítě 2**

Přicházelo do zařízení v obou pololetích do 8:00 hodin a navštěvovalo pouze jeden zájmový kroužek a to jen v 1.pololetí.

Sportovní kroužek Sokolínek významněji zasáhl do ideálního časového schématu pro spontánní aktivity dítěte číslo 2 v 1.pololetí, a snížil tak čas určený pro spontánní aktivity na hodnoty pohybující se mezi 25-33% v určené dny, což se projevilo na celkových hodnotách určujících čas pro spontánní aktivity v 1.pololetí, které byly výrazně nižší (o 8%), než celkové hodnoty určující čas pro spontánní aktivity ve 2.pololetí.

Ve zbylé dny obou pololetí (bez kroužků a s příchody do 8:00 hodin) se ale hodnoty pohybovaly výrazně nad hranicí 50% a to mezi 56-83% času pro spontánní aktivity.

Časné příchody dítěte číslo 2 do třídy do 8:00 hodin a minimální návštěvnost zájmových kroužků měly jistý významný vliv na udržení či dokonce zvýšení času určeného pro spontánní aktivity vycházejícího z ideálního časového schématu pro spontánní aktivity.

### **Dítě 3**

Přicházelo do zařízení v obou pololetích převážně do 8:00 hodin a navštěvovalo v 1.pololetí 4 kroužky a ve 2.pololetí celkem 3 kroužky.

Pouze sportovní kroužek Sokolínek významněji zasáhl do ideálního časového schématu pro spontánní aktivity dítěte číslo 3 v 1.i 2.pololetí, a snížil tak čas určený pro spontánní aktivity na hodnoty pohybující se mezi 13-37% v určené dny, celkové hodnoty určující čas pro spontánní aktivity tak byly v 1.i 2.pololetí relativně vyrovnané ( rozdíl činil pouze 3%).

V ostatní dny obou pololetí (s kroužky i bez kroužků) nebylo zaznamenáno výraznější zkrácení času určeného pro spontánní aktivity, protože převažující brzké ranní příchody do 8:00 hodin a pozdnější odpolední odchody po 16:30 hodin pomohly vykompenzovat ztrátu času pro spontánní aktivity z probíhajících kroužků, a hodnoty určující čas pro spontánní aktivity se tak stále pohybovaly výrazně nad hranicí 50% a to mezi 58-75% času pro spontánní aktivity.

Dřívější ranní příchody i pozdnější odpolední odchody dítěte číslo 3 napomohly ke kompenzaci ztráty času pro spontánní aktivity z ideálního časového schématu pro spontánní aktivity ve dnech, kdy se konaly zájmové kroužky (mimo sportovního kroužku Sokolínek).

### **Dítě 5**

Přicházelo do zařízení v obou pololetích převážně do 7:30 hodin a navštěvovalo v 1.pololetí 2 kroužky a ve 2.pololetí 1 kroužek.

Pouze sportovní kroužek Sokolínek významněji zasáhl do ideálního časového schématu pro spontánní aktivity dítěte číslo 5 v 1.i 2.pololetí, a snížil tak čas určený pro spontánní aktivity na hodnoty pohybující se většinou mezi 24-41% v určené dny, celkové hodnoty určující čas pro spontánní aktivity tak byly v 1.i 2.pololetí relativně vyrovnané ( rozdíl činil pouze 1%).

V ostatní dny obou pololetí (s kroužkem i bez kroužku) nebylo zaznamenáno výraznější zkrácení času určeného pro spontánní aktivity, protože převažující brzké ranní příchody do 7:30 hodin a pozdnější odpolední odchody v některé dny po 16:30 hodin pomohly vykompenzovat ztrátu času pro spontánní aktivity z probíhajících

kroužků, a hodnoty určující čas pro spontánní aktivity se tak zpravidla pohybovaly výrazně nad hranicí 50% a to mezi 54-80% času pro spontánní aktivity.

Zájmový kroužek spolu s dřívějším příchodem do zařízení i pozdějším odchodem ze zařízení v daný den nemají tak zásadní dopad na zkrácení času pro spontánní aktivity, mají naopak jistý významný vliv na udržení či dokonce lehké zvýšení času určeného pro spontánní aktivity vycházejícího z ideálního časového schématu pro spontánní aktivity.

Z tabulky dále vyplývá, že jedno dítě má pouze v měsíci dubnu ve 2.pololetí více jak 50% času pro spontánní aktivity, hranice byla ale překročena jen lehce a to na pouhých 51% času, v měsíci lednu v 1.pololetí pak hranice 50% času pro spontánní aktivity překonána nebyla a hodnoty určující čas pro spontánní aktivity činí pouze 44% času. Jedná se o dítě 1.

### **Dítě 1**

Přicházelo do zařízení v 1.pololetí převážně po 8:15 - 8:45 hodin, ve 2.pololetí přicházel do zařízení převážně po 8:00 - 8:15 hodin, navštěvovalo v 1.pololetí 2 kroužky, ve 2.pololetí už jen 1 kroužek. Tyto dva fakty mohly ovlivnit celkové hodnoty určující čas pro spontánní aktivity, a způsobit tak rozdíl mezi 1.a 2.pololetím, který je relativně výrazný ( 7%).

Nejvýrazněji do ideálního časového schématu pro spontánní aktivity dítěte číslo 1 v 1.i 2.pololetí zasáhl sportovní kroužek Sokolínek (zvláště ve spojení s pozdním příchodem), a snížil tak čas určený pro spontánní aktivity na hodnoty pohybující se mezi 13-37% v určené dny, významně do snížení času pro spontánní aktivity zasáhl i kroužek keramiky v 1.pololetí (snížil hodnoty určující čas pro spontánní aktivity na 41%) a také pozdní příchody zvláště v 1.pololetí (snížily hodnoty určující čas pro spontánní aktivity a ty se pohybovaly mezi 42-54%).

Pozdní příchody dítěte číslo 1 do třídy po 8:45 hodin a zájmové kroužky (zvláště ve spojení s pozdním příchodem) mají jistý významný vliv na zkrácení ideálního časového schématu pro spontánní aktivity daného dítěte.

Z tabulky dále vyplývá, že 2 děti mají v obou měsících v 1.i 2.pololetí méně jak 50% času pro spontánní aktivity, hodnoty určující čas pro spontánní aktivity se pohybují výrazně pod hranicí 50% a to pouze mezi 39-42% času pro spontánní aktivity. Jedná se o dítě 4 a dítě 6.

#### **Dítě 4**

Přicházelo do zařízení v 1.pololetí vždy až po 8:15 hodin, ve 2.pololetí přicházelo do zařízení převážně po 8:00-8:15 hodin, výjimečně až po 8:45 hodin, což mohlo ovlivnit celkové hodnoty určující čas pro spontánní aktivity, a způsobit tak mírný rozdíl mezi 1.a 2.pololetím, který není tak výrazný (3%).

Dítě číslo 4 navštěvovalo v 1.i 2.pololetí pouze 1 kroužek (sportovní kroužek Sokolíněk), který nejvýrazněji zasáhl do ideálního časového schématu pro spontánní aktivity obou pololetí a snížil čas pro spontánní aktivity na hodnoty pohybující se mezi 6-37% času v určené dny.

V ostatní dny obou pololetí (bez kroužků) se hodnoty určující čas pro spontánní aktivity většinou pohybovaly mírně pod nebo nad hranicí 50% a to mezi 38-53% času pro spontánní aktivity( jen výjimečně překročily hranici 50% výrazněji a to ve třech dnech na 60% času pro spontánní aktivity).

Pozdnější příchody dítěte číslo 4 do zařízení po 8:15 nebo i po 8:45 hodin a zájmový kroužek především ve spojení s pozdnějším příchodem mají jistý významný vliv na zkrácení ideálního časového schématu pro spontánní aktivity daného dítěte.

#### **Dítě 6**

Přicházelo do zařízení v obou pololetích převážně po 8:45 hodin a navštěvovalo v 1.pololetí celkem 3 kroužky, ve 2.pololetí již jen 2 kroužky, což mohlo ovlivnit celkové hodnoty určující čas pro spontánní aktivity, a způsobit tak jen mírný rozdíl mezi 1.a 2.pololetím, který není tak výrazný (1%).

Nejvýrazněji do ideálního časového schématu pro spontánní aktivity dítěte číslo 6 v 1.i 2.pololetí zasáhl sportovní kroužek Sokolíněk, a snížil tak čas určený pro spontánní aktivity na hodnoty pohybující se mezi 13-29% v určené dny, významně do snížení času pro spontánní aktivity zasáhly v obou pololetích i ostatní kroužky

(především ve spojení s pozdním příchodem dítěte do zařízení po 8:45 hodin) a zkrátily čas pro spontánní aktivity na hodnoty pohybující se zpravidla mezi 33-46% času.

V ostatní dny obou pololetí (bez kroužků) se hodnoty určující čas pro spontánní aktivity pohybovaly zpravidla mezi 33-50% času, jen v několika dnech v důsledku pozdnějšího odchodu dítěte číslo 6 ze zařízení po 16:45 hodin a absenci kroužku v daný den se hodnoty vyšplhaly nad hranici 50% a to na 53-63% času pro spontánní aktivity.

Pozdní příchody dítěte číslo 6 do zařízení po 8:45 hodin, zájmový kroužek a především spojení pozdního příchodu a zájmového kroužku v jeden den mají jistý významný vliv na zkrácení ideálního časového schématu pro spontánní aktivity daného dítěte.

Jak z výše psaného vyplývá, nejzásadněji do ideálního časového schématu pro spontánní aktivity všech 6 dětí zasáhl sportovní kroužek Sokolínek (kroužek se koná mimo budovu mateřské školy, děti docházejí na cvičení do sokolovny TJ Sokol Vršovice, a proto tento zájmový kroužek odebírá tolik času pro spontánní aktivity z ideálního časového schématu pro spontánní aktivity). Při změně počtu kroužků mezi pololetími u jednotlivých dětí byl zaznamenán jistý vliv na čas pro spontánní aktivity (zvláště, šlo-li o Sokolínek). Obecně lze ale vyvodit několik závěrů :

- Pozdní příchody dětí do zařízení zvláště po 8:45 hodin mají vliv na zkrácení ideálního časového schématu pro spontánní aktivity daného dítěte.
- Časné příchody dětí do zařízení do 8:00 hodin mají jistý významný vliv na udržení či dokonce zvýšení času určeného pro spontánní aktivity vycházejícího z ideálního časového schématu pro spontánní aktivity.
- Kroužky mají jistý významný vliv na zkrácení ideálního časového schématu pro spontánní aktivity daného dítěte, zvláště jsou-li ve spojení s pozdním příchodem dítěte do zařízení.
- Minimální návštěvnost kroužků či absence docházky do kroužků má jistý významný vliv na udržení či dokonce zvýšení času určeného pro spontánní aktivity vycházejícího z ideálního časového schématu pro spontánní aktivity.

- Dřívější ranní příchody dětí do zařízení (do 8:00 hodin) i pozdnější odpolední odchody dětí ze zařízení (po 16:45 hodin) napomáhají ke kompenzaci ztráty času pro spontánní aktivity z ideálního časového schématu pro spontánní aktivity ve dnech, kdy se konají zájmové kroužky ( zvláště kroužek Sokolínek).

Na první výzkumnou otázku tyto výše prezentované výsledky odpovídají ANO, tři děti měly dostatek času pro spontánně volené aktivity(překročily hranici 50%), zároveň také odpovídá NE, tři děti neměly dostatek času pro spontánně volené aktivity(nepřekročily hranici 50%), výsledky jsou nerozhodné, není možno odpovědět jednoznačně ANO ani jednoznačně NE.

## 2.3 INDIVIDUÁLNÍ ROZHOVORY SE 6 VYBRANÝMI DĚTMI

Šest vybraných dětí prošlo dále individuálním řízeným rozhovorem. Rozhovor patří k nejpoužívanějším metodám v pedagogickém výzkumu při sběru dat, u dětí tohoto věku navíc nelze použít písemné dotazníkové metody.

Dětem bylo položeno celkem šest otázek, většina otázek byla společná pro obě pohlaví, jen otázka číslo 5 byla rozdělena zvlášť pro chlapce a pro dívky ( plné znění otázek individuálního řízeného rozhovoru učitel-dítě viz Příloha č.VII ). Pro uvolnění atmosféry při rozhovoru a nastolení jisté nenucenosti, klidu a spontánnosti odpovědí jednotlivých dětí byl vlastní rozhovor veden jako povídání s dítětem za pomoci sady obrázků „Svět kolem nás“, konkrétně s pomocí obrázků „Děti ve třídě“ a „Děti na zahradě“.

Děti přistupovaly k učitelce postupně a jednotlivě, aby se navzájem neslyšely, odpovědi po sobě neopakovaly, a byla tak zajištěna individualita, originalita, neopakovatelnost a také diskrétnost odpovědí jednotlivých dětí, které jsou prezentovány v původním znění.

Pro zachování anonymity dětí je u jednotlivých otázek rozhovoru (O/1-O/6) uváděn pouze kód dítěte ( D/1-D/6 ), přičemž první tři odpovídající děti jsou chlapci a zbylé tři odpovídající děti jsou dívky.

Aby bylo možno dále pracovat se zjištěnými informacemi, bylo nutné pro potřeby tohoto výzkumu činnosti nějak klasifikovat, utřídit a charakterizovat. Toto dělení spontánních aktivit má pouze pracovní a zjednodušující charakter pro tuto diplomovou práci a vychází z výsledků několika cvičných pozorování, která byla provedena na zkoušku, aby byl připraven a konkretizován pozorovací arch.

#### **Pracovní, zjednodušená klasifikace spontánních aktivit, stručná charakteristika :**

- výtvarně tvořivá - vychází z potřeby dítěte něco tvořit a vyrábět za pomoci různých materiálů a pomůcek, např. kreslení, obkreslování, vybarvování, stříhání, tvarování a lepení z papíru, z přírodnin, modelování, obtiskování apod.
- konstruktivní - vychází z potřeby konstruovat, sestavovat, kombinovat a tvořit podle vlastní fantazie či předlohy z různých konstrukčních prvků, dílů a stavebnic, z přírodnin, např. kostky různých tvarů, velikostí i materiálů, stavebnice, mozaiky, puzzle apod.
- pohybová - vychází z potřeby pohybu a fyzického prožitku z pohybové aktivity, např. lezení na žebřiny, skákání na skákacím balónu, aktivity s míči, golf či kriket, běhání, skákání, klouzání, houpání, ježdění na odstrkovadle, ale též aktivity poskytující pohyb menšího rozsahu jako lovení rybiček prutem, hra žabky (obdobá blech) či cvrnkání kuliček apod.
- námětová - vychází z potřeby ztvárnit, prožít a řešit různé situace, problémy a okolnosti, s nimiž se dítě setkalo, zjednodušeně si prostě „na něco“ nebo „na někoho“ hraje, např. na policii a zloděje, na rytíře, na příšery, na doktora, na maminku, na pejsky, na zmrzlinářství, na školu, na kadeřnictví apod.
- poznávací - vychází z potřeby dítěte zkoumat, objevovat, poznávat, sledovat, prohlížet, experimentovat a zkoušet, např. aktivity s dalekohledem, váhami, lupou, vodními mlýnky, smyslové hry, prohlížení časopisů, knih a encyklopedií apod.
- s náhodou - aktivita založená na náhodě, kterou nemůžeme přímo ovlivnit, např. Člověče, nezlob se a obdobné hry s házením kostkou, karty, rozpočítávání apod.
- pozorování-relaxace-komunikace - aktivity, kdy dítě jiné děti pozoruje, ale do činnosti se nezapojuje, nebo čeká na svého herního partnera a zatím nechce samo



aktivitu začínat, odpočívá po náročnější pohybové aktivitě, nebo si s kamarádem povídají a sdělují si zkušenosti a zážitky bez her, hraček a pomůcek apod.

Zde jsou uvedeny přepisy odpovědí 6 vybraných dětí na první položenou otázku :

**O/1 „S čím si rád(a) hraješ ve školce ve třídě ?“**

- ⇒ **D/1** :Maluju si. Hraju si, s kamarádama vymyslíme nějakou hru, třeba na Spidermanna. Taky s rytířema, hrajeme si na boj, bojujeme, nic tam nepostavím, jenom bojuju.
- ⇒ **D/2** :S autama, aby se nenabourala do nábytku. Třeba si postavím autodráhu. S velkýma kostkama, třeba si postavím domeček a bydlím v něm.
- ⇒ **D/3** :S velkýma kostkama stavím, třeba auto nebo vláček, někdy stavíme motorky a pak děláme závody. Taky s vláčkama, že s nima jezdím a že stavím koleje a vlak a jezdím po mostě.
- ⇒ **D/4** :V kuchyňce a s kočárkama, hraju si na maminku, vařím pro to miminko. Jezdím s miminkem na procházku. Taky si ráda maluju, všechno co mě napadne.
- ⇒ **D/5** :S kuchyňkou a s kočárkama. Vařím a dávám spát miminka. Nebo si hrajeme na pejsky a kočičky, uděláme si domeček u kuchyňky ze stanu. Taky si půjčíme židličky a koberec a podložky, taky někdy knížky. Strašně si rada kreslím nebo třeba taky něco lepím.
- ⇒ **D/6** :S kočárkem, třeba že pejsek může být třeba nemocný a musíme jít k panu doktorovi, v kočárku je miminko a jedu s kočárkem a pejskem k panu doktorovi . Taky kreslení, nakreslit princeznu nebo ráda vystřihuji.

Tato první otázka rozhovoru hledá odpověď na třetí výzkumnou otázku a potvrzení či vyvrácení třetí hypotézy. Čísla v tabulce určují, kolik dětí uvedlo danou odpověď.

**Tabulka č.6 - S čím si rád(a) hraješ ve školce ve třídě?**

<b>spontánní aktivita</b>	<b>počet chlapců</b>	<b>počet dívek</b>
výtvarné tvoření (kreslení, malování, lepení, stříhání,...)	1	3
bojování (hra na rytíře, Spidermanna,...)	1	0
s auty, vlaky (stavět dráhu, koleje,...)	2	0
stavění z velkých látkových kostek (auto, vlak, motorku, domeček,...)	2	1
vaření v kuchyňce	0	2
s kočárkem a miminkem	0	3
na zvířátka	0	2
s knížkou	0	1

Z výše uvedené **Tabulky č.6** vyplývá, že :

Chlapci ve třídě volí aktivitu :

- výtvarně tvořivou - malování
- konstruktivní - postavit autodráhu, domeček na bydlení, auto, vlak či motorku, koleje pro vlak
- námětovou - na Spidermanna, na závody

Dívky ve třídě volí aktivitu :

- výtvarně tvořivou - malování, kreslení, lepení, stříhání
- konstruktivní - postavit dům na bydlení
- námětovou - na maminky, na psy a kočky
- poznávací - prohlížení knížek

Z výše uvedených výsledků otázky O/1 o oblíbené spontánní aktivitě ve třídě je patrné, že jen málo aktivit, které volí chlapci a dívky, jsou obdobné a neprojevuje se v nich gender identita. Zásadní vliv genderové identity na volbu obsahu aktivity je patrný u námětových a konstruktivních aktivit, náznak vidíme i u výtvarně tvořivé aktivity - kreslit princeznu.

Výsledky této tabulky se přiklání k tvrzení, že ve volbě obsahu oblíbených spontánních aktivit ve třídě u chlapců a dívek je rozdíl, a že se u volby těchto spontánních aktivit projevuje gender identita. Na třetí výzkumnou otázku odpovídají ANO a také potvrzují předpoklad třetí hypotézy.

Zde jsou uvedeny přepisy odpovědí 6 vybraných dětí na druhou položenou otázku :

**O/2 „S čím si rád(a) hraješ ve školce na zahradě ?“**

- ⇒ **D/1** :Jezdím na motorce. Nebo vymyslíme taky nějakou hru-třeba taky na Spidermanna, jenom bojujeme a utíkáme. Taky si tam kopu nebo hraju na pískovišti. Něco postavím, třeba cestu pro auto.
- ⇒ **D/2** :Třeba si hraju na tajný agenty, řešíš tam případy a tak. Hledáme otisky po zahradě a tak. A taky hodně běháme, že třeba chytíme nějakého zloděje. Třeba si rád házím do toho koše.
- ⇒ **D/3** :Hrát na policajty. Je jeden zloděj a policajti dva. Policajti honějí zloděje a musím být opatrný, schovat se třeba za strom, aby mě nechytily. Já jsem to jednou zahrál a vůbec mě nechytily. A když mě chytnou, tak já potom zase uteču a oni mě zase chytají. A honíme se pořád, až jdeme do školky. Taky na policajty, když zastavují provoz. Zastavuju motorky, pak zase jedou a zastavím další, rukou jako závorou.
- ⇒ **D/4** :Ráda jezdím na motorce. Hraju si na vílu, tancujeme a když holky nechtějí, tak sama. Ráda si hraju na písku, hraju si na cukrářství, prodáváme zmrzlinu.
- ⇒ **D/5** :Hraju si s mašinkou, jedeme třeba do Afriky nebo tábořit. Na táboření si hrajeme nejradši, to si uděláme ohniště a přivážeme si koníčky jako.
- ⇒ **D/6** :S motorkou jezdíme do práce, ráda hraju na honěnou, protože já ráda utíkám.

Tato druhá otázka rozhovoru hledá odpověď na třetí výzkumnou otázku a potvrzení či vyvrácení třetí hypotézy. Čísla v tabulce určují, kolik dětí uvedlo danou odpověď.

**Tabulka č.7 - S čím si rád(a) hraješ ve školce na zahradě?**

spontánní aktivita	počet chlapců	počet dívek
ježdění na motorce	2	2
bojování(hra na policii a zloděje,agenty, na hrdiny- Spidermanna,...)	3	0
utíkání, honěná	3	1
hry na pískovišti	1	1
kopání, fotbal	1	0
házení míče do koše	1	0
na víly	0	1
velký dřevěný vlak - jet na výlet,...	0	1
na táboření	0	1

Z výše uvedené **Tabulky č.7** vyplývá, že :

Chlapci na zahradě volí aktivitu :

- konstruktivní - cesta pro auto v pískovišti
- pohybovou - ježdění na motorce, honěná, kopání s míčem, házení do koše
- námětovou - na Spidermanna, na agenty, na policii a zloděje, na policii v dopravě

Dívky na zahradě volí aktivitu :

- pohybovou - ježdění na motorce, honěná
- námětovou - na víly, na cukrářství, na výlet, táboření

Z výše uvedených výsledků otázky O/2 o oblíbené spontánní aktivitě na zahradě je patrné, že pouze u pohybové aktivity nacházíme jistou podobnost, ale u většiny aktivit je patrná zásadní odlišnost, u které se při volbě obsahu projevuje gender identita. Zásadní je to především u námětových aktivit, také u konstruktivních.

Výsledky této tabulky ukázaly, že u oblíbených spontánních aktivit na zahradě mají obě pohlaví nepatrně více společného než u spontánních aktivit ve třídě, ale ve volbě mnoha obsahů oblíbených spontánních aktivit na zahradě se stále projevuje gender identita. Na třetí výzkumnou otázku tak odpovídají SPÍŠE ANO a také spíše potvrzují předpoklad třetí hypotézy.

Zde jsou uvedeny přepisy odpovědí 6 vybraných dětí na třetí položenou otázku :

**O/3 „Hraješ si raději ve třídě nebo venku na zahradě ?“**

⇒ **D/1** : Ve třídě, protože tam máme trošku víc věcí, na zahradě tam máme trošku méně věcí.

⇒ **D/2** : Raději ve školce, protože je tam víc hraček.

⇒ **D/3** : Na zahrádce, protože tam běhám a ve třídě moc nemůžu.

⇒ **D/4** : Já nevím, tak stejně.

⇒ **D/5** : Na zahradě, protože tam rostou kytičky. Třeba si hrajeme, že něco sbíráme, když to opadá, že je zasazujeme a vaříme z toho.

⇒ **D/6** : Ve školce, protože tam je teplo.

Tato třetí otázka rozhovoru hledá potvrzení či vyvrácení první hypotézy.

Čísla v tabulce určují, kolik respondentů uvedlo danou odpověď.

**Tabulka č.8 - Hraješ si raději ve třídě nebo venku na zahradě ?**

spontánní aktivita	počet chlapců	počet dívek
ve třídě	2	2
na zahradě	1	2

Z výše uvedené **Tabulky č.8** vyplývá, že u 2 chlapců jsou oblíbenější spontánní aktivity ve třídě a 1 chlapec si raději hraje na zahradě venku. U dívek to je nerozhodně, 1 má raději spontánní aktivity ve třídě, 1 raději na zahradě a 1 dívka má stejně oblíbené aktivity ve třídě jako na zahradě.

Důvodem oblíbenosti spontánních aktivit ve třídě u chlapců je více věcí, více hraček, větší výběr a škála hraček, her, pomůcek a vybavení ke spontánním aktivitám, důvodem oblíbenosti spontánních aktivit na zahradě u chlapce je větší možnost běhat a pohybovat se volněji a rychleji na zahradě než ve třídě.

Důvodem oblíbenosti spontánních aktivit ve třídě u dívky je teplo - pohodlí třídy, důvodem oblíbenosti spontánních aktivit na zahradě u dívky je možnost využití přírodnin do činností, sbírat je, vařit z nich, znovu zasazovat a jako pěstovat. Názor jedné dívky nebyl vyhraněný, neuvedla žádný důvod pro ani proti žádné variantě.

Z hlediska oblíbenosti venkovních a vnitřních prostor mateřské školy pro spontánní aktivity se u 6 vybraných dětí nepotvrdil předpoklad první hypotézy o rozdílnosti mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorech mateřské školy a v budově mateřské školy. U obou pohlaví se objevila téměř vyrovnaná obliba aktivit ve třídě i na zahradě, nedošlo k výrazné a jednoznačné převaze jedné z obou alternativ. Výpovědi 6 dětí v individuálním rozhovoru tak nepotvrdily hypotézu o předpokládaném rozdílu mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorech mateřské školy a v budově mateřské školy.

S potvrzením či vyvrácením první hypotézy může pomoci i porovnání odpovědí dětí na 1. a 2. otázku ( O/1 a O/2 - Tabulka č.6 a Tabulka č.7 - viz výše). Jednalo by se o rozdílnost mezi spontánními aktivitami venku a uvnitř z hlediska volby námětu a obsahu spontánních aktivit.

6 vybraných dětí v rozhovoru na otázku O/1 uvedlo jako oblíbenou aktivitu ve třídě celkem 4x výtvarně tvořivou aktivitu, 5x konstruktivní aktivitu, 6x námětovou aktivitu a 1x poznávací aktivitu.

Na otázku O/2 uvedlo 6 vybraných dětí jako oblíbenou aktivitu na zahradě celkem 1x konstruktivní aktivitu, 9x pohybovou aktivitu a 8x námětovou aktivitu.

Z výše uvedené kategorizace vyplývá, že děti ve třídě volí nejčastěji aktivity námětové, také konstruktivní a výtvarně tvořivé. Na zahradě děti volí spíše a především aktivity pohybové a námětové.

Jak z výše psaného vyplývá, z hlediska oblíbenosti venkovních a vnitřních prostor mateřské školy pro spontánní aktivity nelze jednoznačně potvrdit ani vyvrátit první hypotézu. Z odpovědí rozhovoru se 6 vybranými dětmi se nepotvrdil předpoklad první hypotézy o rozdílnosti mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorech mateřské školy a v budově mateřské školy, protože se u obou pohlaví objevila téměř vyrovnaná obliba aktivit ve třídě i na zahradě.

Jiné je to s potvrzením či vyvrácením první hypotézy o rozdílnosti mezi spontánními aktivitami venku a uvnitř z hlediska volby námětu a obsahu spontánních aktivit. Z tohoto hlediska se z odpovědí 6 vybraných dětí spíše potvrdil rozdíl mezi spontánními aktivitami na zahradě a ve třídě, výsledky první hypotézu spíše potvrzují.

Zde jsou uvedeny přepisy odpovědí 6 vybraných dětí na čtvrtou položenou otázku :

**O/4 „S kým si ve školce hraješ ? Kdo je tvůj nejlepší kamarád(ka) ?“**

⇒ **D/1** :Anetka V., Viktor, Adam K., Vojta, Dominik D. .

⇒ **D/2** :Adam V., Denis .

⇒ **D/3** :S Denisem, Dominikem T. .

⇒ **D/4** :Kristýna a Tereza, Kačka G. a Verča K. .

⇒ **D/5** :Tereza a Kristýna, Lucka a Amálka, také s Kamilkou a Kačkou.

⇒ **D/6** :Terka a Kristýna, s Natálkou, s Denýskem.

Tato čtvrtá otázka rozhovoru hledá odpověď na druhou výzkumnou otázku a potvrzení či vyvrácení druhé hypotézy. Aby uvedené odpovědi zachovávaly anonymitu jmenovaných dětí, jsou uváděna pouze křestní jména, popřípadě je připojeno počáteční písmeno příjmení, pokud ho dané dítě jmenovalo, aby tak odlišilo dvě osoby se stejným křestním jménem. Čísla v tabulce určují počet kamarádů, které dané dítě v odpovědi jmenovalo.

**Tabulka č.9 - S kým si ve školce hraješ ? Kdo je tvůj nejlepší kamarád(ka) ?**

respondent	jen chlapci	jen dívky	chlapci + dívky
dítě 1	—	—	4 + 1
dítě 2	2	—	— —
dítě 3	2	—	— —
dítě 4	—	4	— —
dítě 5	—	6	— —
dítě 6	—	—	1 + 3

Z výše uvedené **Tabulky č.9** vyplývá, že v individuálním rozhovoru 2 chlapci uvedli jako své herní partnery pouze děti stejného pohlaví (tedy také chlapce) a 1 chlapec uvedl jako své herní partnery děti obou pohlaví ( tedy chlapce i dívky ; jednoznačně ale v této herní skupině převládají partneři mužského pohlaví nad ženským).

V individuálním rozhovoru 2 dívky uvedly jako své herní partnery pouze děti stejného pohlaví (tedy také dívky) a 1 dívka uvedla jako své herní partnery děti obou pohlaví (tedy dívky i chlapce ; jednoznačně ale v této herní skupině převládají partneři ženského pohlaví nad mužským).

Výpovědi 6 dětí v individuálním rozhovoru tak naznačují, že dívky si volí ke spontánním aktivitám jako partnery spíš opět dívky a chlapci si ke spontánním aktivitám volí jako partnery spíše opět chlapce. Výsledky z individuálních rozhovorů se 6 vybranými dětmi potvrzují druhou hypotézu a na druhou výzkumnou otázku tyto výsledky rozhovorů odpovídají ANO, děti preferují ve spontánních aktivitách při volbě partnera dítě stejného pohlaví.

Zde jsou uvedeny přepisy odpovědí 6 vybraných dětí na pátou položenou otázku :

**O/5 - chlapci „Hraješ si ve školce někdy s panenkami a kočárkem? Proč ne, ano?“**

**„Které hry ještě hrají holky ?“**

**„Které hry ještě hrají kluci ?“**

**O/5 - dívky „Hraješ si ve školce někdy s vojáčky nebo na střelení a bojování ?“**

**„Proč ne, ano ?“**

**„Které hry ještě hrají kluci ?“**

**„Které hry ještě hrají holky ?“**

⇒ **D/1** :Ne, protože je to jenom pro holky.

Třeba ty panenky, kuchyňka, vaření v kuchyňce.

Vojáci, rytíři.

⇒ **D/2** :Ne, protože je to pro holky.

Hrát si s panenkama, třeba si na něco hrajou, postaví si domeček a hrajou si na holky a na pejsky, choděj na procházku, panička dává papání do mističky a tak.

Třeba hrát si s autíčkama, třeba stavebnici.

⇒ **D/3** :Ne, protože mě to nebaví. S tím si hrají holky.

Vaří v domečku v tom na zahrádce, vozí v kočárku miminka.

Na policajty nehrají holky, na draky a prince, šermování s mečem jako.



⇒ **D/4** :Ne, ale ráda jim lezu do her.

Do dinosaurů nebo když někde střílej. Pošťuchuju je.

Holky hrajou na víly, na princezny.

⇒ **D/5** :Ne, protože je to klučičí hra.

Ježdění s autama, na prince.

Holky s kočárkama, s kuchyňkou, na pejsky a na kočičky, na princeznu.

⇒ **D/6** :Ne, nehraju. Protože střílení se mi nelíbí. To si hrají kluci, protože to mají rádi.

Kluci s Legem, s fotbalem.

Holky taky fotbal, třeba i na cvičení - lézt na žebřiny.

Tato pátá otázka rozhovoru hledá odpověď na třetí výzkumnou otázku a potvrzení či vyvrácení třetí hypotézy. Pátá otázka byla rozdělena zvlášť pro chlapce a pro dívky, byla modifikována pro dané pohlaví a obsahuje celkem tři podotázky. Čísla v tabulce určují, kolik respondentů uvedlo danou odpověď.

**Tabulka č.10a - chlapci : Hraješ si ve školce někdy s panenkami a kočárkem ?**

spontánní aktivita	chlapci ANO	chlapci NE
panenky, kočárky	–	3

Jako „holčičí“ aktivitu chlapci uvádějí :

- námětovou - s panenkami a miminky (vození v kočárku a chození na procházku, starání se o miminko i pejska, vaření v domečku, v kuchyňce)

Jako „klukovskou“ aktivitu chlapci uvádějí :

- námětovou - na policii, vojáky, rytíře(šermování), s auty, na draky a prince
- konstruktivní - stavebnice

**Tabulka č.10b - dívky : Hraješ si ve školce někdy s vojáčky nebo na střílení a bojování ?**

spontánní aktivita	dívky ANO	dívky NE
vojáci, bojování, střílení	–	3

Jako „klukovskou“ aktivitu dívky uvádějí :

- námětovou - na dinosaury, na střílení, na prince
- konstruktivní - s Legem
- pohybovou - s deskovým fotbalem, ježdění s auty

Jako „holčičí“ aktivitu dívky uvádějí :

- námětovou - na víly a princezny, s kočárky, s kuchyňkou, na zvířátka - pejsky a kočky
- pohybovou - s deskovým fotbalem, cvičení -lezení na žebřiny

Z výše uvedené **Tabulky č.10a - chlapci** a **Tabulky č.10b - dívky** vyplývá, že všichni tři chlapci řekli jasné NE aktivitám spojeným s panenkami a kočárky, protože je to jenom pro holky a také, že je to nebaví. Taktéž všechny tři dívky řekly jasné NE aktivitám jako je střílení, bojování a hra s vojáčky, protože je to klučičí hra, že to mají rádi a holkám se střílení nelíbí.

Porovnáme-li tzv. chlapecké spontánní aktivity, které vyjmenovali chlapci s těmi, které vyjmenovaly dívky, najdeme mnoho společného a podobného. Obě pohlaví se shodla na tom, že tzv. chlapecké jsou různé formy bojování (šermování, střílení), hry na hrdiny a ochránce (vojáky, policii, rytíře, prince), ale také ježdění s autem, stavění ze stavebnice a v neposlední řadě také hry na obludy (draky, dinosaury).

Obě pohlaví se dále shodla na tom, že tzv. dívčí je vaření v kuchyňce, aktivity s panenkami a kočárky a také hry na zvířátka (pejsky a kočky).

Spojitostí mezi spontánními aktivitami a gender identitou se již zabývala otázka O/1 a otázka O/2, které se 6 dětí dotazovaly na jejich oblíbené aktivity ve třídě a na zahradě. Tato otázka O/5 se snaží z názorů 6 dětí zjistit, zda vnímají a chápou některé spontánní aktivity jako čistě chlapecké a jiné jako čistě dívčí, aktivity určené jen pro jedno pohlaví a nevhodné či dokonce nepatřičné pro to pohlaví druhé.

Výsledky otázek O/1 a O/2 se přiklání k tvrzení třetí hypotézy. Tyto výsledky podpoří i závěry z otázky O/5, které říkají, že děti obou pohlaví vnímají a chápou některé volené aktivity jako čistě dívčí a čistě chlapecké. Výše prezentované názory dětí poukazují na to, že některé spontánní aktivity si děti nevolí, nehrají je, protože

jsou jenom pro holky a baví jen holky, nebo že jsou jenom pro kluky a mají je rádi jen kluci.

Z výpovědí 6 vybraných dětí v individuálním rozhovoru tak vyplývá, že v myšlenkách, v názorech a představách (O/5), stejně jako v konkrétních oblíbených aktivitách dětí (O/1 a O/2) se projevuje u volby spontánních aktivit gender identita.

Předpoklad třetí hypotézy o rozdílu ve volbě obsahu činností u chlapců a u dívek, o volbě odpovídající gender identitě se potvrdil. Výsledky z následující O/6 a další výsledky z kreseb 6 dětí a vlastní pozorování spontánních aktivit 6 dětí může ještě mnohé osvětlit, potvrdit nebo i změnit.

Zde jsou uvedeny přepisy odpovědí 6 vybraných dětí na šestou položenou otázku :

**O/6 „Hrají některé hry kluci i holky ? Které ?“**

⇒ D/1 :Takže ty kostky, stavět si z kostek, ty velké i malé kostky.

⇒ D/2 :Třeba stavebnice, autodráha.

⇒ D/3 :Hrát si v kuchyňce jsem viděl jednou malé děti nahoře, v pískovišti taky si hrajou kluci i holky.

⇒ D/4 :Na prince a princezny, na piráty a pirátky.

⇒ D/5 :Jo, třeba kluci jsou čarodějové a taky princové a holky jsou čarodějky a princezny.

⇒ D/6 :Jo,třeba fotbal. Už asi nic.

Tato šestá otázka rozhovoru hledá odpověď na třetí otázku a potvrzení či vyvrácení třetí hypotézy. Čísla v tabulce určují, kolik dětí uvedlo danou odpověď.

**Tabulka č.11 - Hrají některé hry kluci i holky ? Které ?**

spontánní aktivita	uvedli chlapci	uvedly dívky
stavění z kostek, stavebnice	2	—
s autodráhou	1	—
v kuchyňce	1	—
v pískovišti	1	—
pohádkoví hrdinové a hrdinky (princ x princezna, pirát x pirátka,...)	—	2
fotbal	—	1

Z výše uvedené **Tabulky č.11** vyplývá, že :

Chlapci uvádějí jako společnou aktivitu pro obě pohlaví :

- konstruktivní - stavění z velkých i malých kostek, stavebnice - postavit autodráhu, v pískovišti(aktivita není specifikována, může patřit sem)
- námětovou - v kuchyňce, v pískovišti(aktivita není specifikována, může patřit sem)

Dívky uvádějí jako společnou aktivitu pro obě pohlaví :

- námětovou - na prince a princezny, piráty a pirátky, čaroděje a čarodějky
- pohybovou - fotbal (pravděpodobně je myšlena desková hra, ne kopání do míče)

Chlapci a dívky mají jiný názor či představu o spontánních aktivitách společných pro obě pohlaví. V žádné z vyjmenovaných společných spontánních aktivit se neshodli zároveň chlapec i dívka a pouze v jedné společné spontánní aktivitě se shodli zároveň dva chlapci nebo dvě dívky.

Zkusíme porovnat tyto vyjmenované společné spontánní aktivity (odpovědi na O/6 - Tabulka č.11) s aktivitami prezentovanými jako oblíbené ve třídě a na zahradě (odpovědi na O/1 a O/2 - Tabulka č.6 a Tabulka č.7), zda najdeme nějaké shody či ne.

Stavění z kostek a hry se stavebnicí se objevily také v Tabulce č.6 a to u obou pohlaví, zdá se ,že by to tedy mohla být aktivita společná pro obě pohlaví. Zde se ale shodují dívky i chlapci pouze v postavení domečku z čehokoliv, ve kterém se dá

„bydlet“, o jiné stavění z jiných stavebnic se nejedná. Tedy jen částečná a neúplná shoda, ve volbě obsahu je náznak gender identity.

Autodráha se také objevuje v Tabulce č.6, ale pouze jako čistě „klukovská“ oblíbená činnost, dívky ji nezmiňují a autodráha se objevuje i v Tabulce č.7 jako součást hry na pískovišti - postavit cestu pro auto, ale opět jen jako čistě chlapecká oblíbená aktivita, dívky u her v pískovišti uvádějí vaření z písku - zmrzlina a cukrářství. Tedy žádná shoda mezi pohlavími, ve volbě obsahu se projevuje gender identita.

Aktivity provozované v kuchyňce se objevují v Tabulce č.6, ale pouze jako čistě dívčí oblíbená činnost, v odpovědi na O/6 ji ale jako společnou aktivitu pro obě pohlaví prezentuje chlapec. Zdá se, že by se tedy mohlo jednat o aktivitu společnou pro obě pohlaví, ale chlapec ke tvrzení o aktivitě v kuchyňce ještě dodává, že pouze u „malých“ dětí. Podle jeho názoru si v kuchyňce hrají chlapci i dívky, ale pouze „ti malí“ (= děti ve věku 3-4,5 let), „velcí“ kluci už ne, u velkých dětí (5-6/7 let) je to už jen „holčičí“ aktivita. Tedy jen částečná a neúplná shoda mezi pohlavími podmíněná věkem.

Další uváděnou společnou aktivitou jsou různé činnosti v pískovišti. Toto je zmiňováno i v Tabulce č.7 a shodla se na tom obě pohlaví. Chlapci hovoří ale o stavění cesty pro auto, dívky o přípravě zmrzliny a hře na cukrářství - tedy forma vaření a hry na obchod. Opět tedy jen částečná a neúplná shoda s jistými znaky mužské nebo ženské identity, kde se ve volbě obsahu objevuje gender identita.

Tabulka č.11 uvádí dále spontánní aktivity na „pohádkové hrdiny a hrdinky“, které se v modifikované podobě objevují také v Tabulce č.6 i Tabulce č.7 a uvádějí je jak chlapci (součástí kolonky bojování a to ve třídě i na zahradě ; též jako odpověď na O/5 u dítěte č.1 a dítěte č.3 a je uváděna jako typická chlapecká aktivita ) tak i dívky( kolonka na víly - na zahradě ; též jako odpověď na O/5 u dítěte č.4 i dítěte č.5 a je uváděna jako typická dívčí aktivita). Zdá se ,že by se mohlo jednat o společnou aktivitu pro obě pohlaví, která je ale jasně rozdělena na chlapecký a dívčí protipól, na mužskou a ženskou identitu, na obsah odpovídající gender identitě.

Poslední uváděnou společnou aktivitou pro obě pohlaví je fotbal (ručně ovládaná hra). Tuto aktivitu uvádí Tabulka č.7 jako čistě chlapeckou aktivitu a jedná

se zde o sportovní verzi fotbalu - skutečné kopání nohou. Ruční fotbal se tak zdá být společnou aktivitou pro obě pohlaví, kde se u volby obsahu neprojevuje gender identita.

Z výše uvedeného porovnání vyplývá, že některé aktivity uvedené v Tabulce č.11 můžeme považovat za společné pro obě pohlaví a při volbě obsahu se neprojevuje gender identita. U mnoha spontánních aktivit ale volba obsahu odpovídá gender identitě.

Z výpovědí 6 vybraných dětí v individuálním rozhovoru tak vyplývá, že předpoklad třetí hypotézy o rozdílu ve volbě obsahu činností u chlapců a u dívek, o volbě odpovídající gender identitě se potvrdil.

Výsledky z následujících kreseb dětí a vlastní pozorování spontánních aktivit 6 dětí může ještě mnohé osvětlit, potvrdit nebo i změnit, ukázat, zda názory a myšlenky 6 vybraných dětí a pozorovaná skutečnost jsou v souladu, nebo byly zjištěny menší odchylky či zásadní rozpory.

#### **Závěr :**

Individuální řízený rozhovor se 6 vybranými dětmi se snažil pomocí série šesti otázek, které byly většinou společné pro obě pohlaví, najít odpovědi na některé výzkumné otázky a hypotézy.

První výzkumnou hypotézu se snažila potvrdit nebo vyvrátit třetí otázka rozhovoru ( O/3 ). Výpovědi 6 dětí v individuálním rozhovoru naznačují, že z **hlediska oblíbenosti provozování** spontánních aktivit ve venkovních nebo vnitřních prostorách mateřské školy nebyl zaznamenán výraznější rozdíl, a tak se **předpoklad první hypotézy** o rozdílnosti mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorách mateřské školy a v budově školy **nepotvrdil**.

Výpovědi 6 vybraných dětí v individuálním rozhovoru ( pomohlo porovnání odpovědí na otázky O/1 a O/2 ) o rozdílnosti mezi spontánními aktivitami venku a uvnitř z **hlediska volby námětu a obsahu** spontánních aktivit naznačují, že z tohoto hlediska se spíše potvrdil rozdíl mezi spontánními aktivitami na zahradě a ve třídě, **první hypotézu výsledky spíše potvrzují**.

Na druhou výzkumnou otázku a druhou výzkumnou hypotézu se snažila najít odpověď čtvrtá otázka rozhovoru ( O/4 ). Výpovědi 6 dětí v individuálním rozhovoru naznačují, že dívky si volí ke spontánním aktivitám jako partnery spíše opět dívky a chlapci si ke spontánním aktivitám volí jako partnery spíše opět chlapce. Výsledky individuálních rozhovorů tak odpovídají na **druhou výzkumnou otázku ANO**, děti preferují ve spontánních aktivitách při volbě partnera dítě stejného pohlaví, a výsledky tak zároveň také **potvrzují předpoklad druhé hypotézy** o rozdílnosti volby herního partnera u chlapců a u dívek ve spontánních aktivitách.

Na třetí výzkumnou otázku a třetí výzkumnou hypotézu se snažila najít odpověď první, druhá, pátá a šestá otázka rozhovoru ( O/1, O/2, O/5 a O/6 ). Výpovědi 6 dětí v individuálním rozhovoru na otázku O/1 naznačují, že u volby spontánních aktivit ve třídě se projevuje gender identita, výsledky tak potvrzují třetí hypotézu.

Výsledky odpovědi na otázku O/2 ukázaly, že u volby spontánních aktivit na zahradě mají obě pohlaví nepatrně více společného než u spontánních aktivit ve třídě, stále se ale ve volbě mnoha spontánních aktivit projevuje gender identita, výsledky tak spíše potvrzují třetí hypotézu.

Z výpovědí na otázku O/5 vyplývá, že některé spontánní aktivity si děti nevolí a nehrají je, protože jsou jenom pro holky a baví jen holky, nebo že jsou jenom pro kluky a mají je rádi jen kluci. Tyto výpovědi se tak přiklání k názoru, že u volby některých spontánních aktivit se projevuje gender identita, třetí hypotézu potvrzují.

Výsledky odpovědi na otázku O/6 ukázaly, že některé spontánní aktivity můžeme považovat za společné pro obě pohlaví a při volbě obsahu se neprojevuje gender identita. U mnoha spontánních aktivit ale volba obsahu odpovídá gender identitě, výsledky tak hypotézu spíše potvrzují.

Z výše uvedených výsledků tak odpověď **na třetí výzkumnou otázku zní SPÍŠE ANO**, u volby spontánních aktivit se projevuje gender identita a tyto výsledky také **spíše podporují předpoklad třetí hypotézy** o rozdílu ve volbě obsahu činnosti u chlapců a u dívek, odpovídající gender identitě.

## 2.4 KRESEBNÝ PROJEV 6 VYBRANÝCH DĚTÍ - DVOJICE OBRÁZKŮ AKTIVITA VE TŘÍDĚ - NA ZAHRADĚ

Další etapou výzkumu byl kresebný projev 6 vybraných dětí s následným verbálním komentářem dítěte, který popisoval a vysvětloval nakreslenou situaci. Jedná se o analýzu edukačního produktu - neoficiálního dokumentu, zkoumající informace vytvořené sledovaným subjektem. Výtvarná práce - kresba u dětí tohoto věku je vhodným a častým produktem podrobovaným analýze, může podpořit verbální výpověď zkoumaného subjektu z metody dotazování (individuálního rozhovoru).

Každé ze 6 vybraných dětí nakreslilo celkem 2 obrázky. První kresba v pořadí měla zachytit a vyjádřit situaci : „**Moje oblíbená aktivita ve třídě-S čím si rád(a) hraji ve školce ve třídě !**“, druhá kresba v pořadí pak měla zachytit a vyjádřit situaci : „**Moje oblíbená aktivita na zahradě-S čím si rád(a) hraji ve školce na zahradě !**“ K zadanému námětu kresby byl připojen dovětek, že dítě může v kresbě zachytit i své kamarády a kamarádky.

První kresba následovala bezprostředně po dokončení individuálního řízeného rozhovoru s každým ze 6 dětí, druhá kresba byla dítěti zadána s 1-3 denním odstupem od první kresby (délka odstupe mezi kresbami byla dána docházkou příslušného dítěte do mateřské školy).

Každé dítě po zadání úkolu na kresbě pracovalo jednotlivě a samostatně u svého stolu bez jakýchkoliv vnějších zásahů, aby se děti navzájem neviděly, kresby od sebe neobkreslovaly, a byla tak zajištěna individualita, originalita a neopakovatelnost kresebných výpovědí jednotlivých dětí (kopie dvojic kreseb spolu s přepisem jazykového vyjádření situace dítětem a krátkým komentářem učitelky viz Příloha č.I/a - Příloha č.VI/b).

Kresby byly záměrně zmenšeny o 50% z původního formátu A4, aby je bylo možno prezentovat zároveň s přepisem verbálního vyjádření dítěte, který je zachycen v původním znění. Pro lepší identifikaci kreseb i pro zachování anonymity dětí je u každé kresby uváděno za kódem kresby pouze číslo dítěte, pohlaví a aktuální věk v době vzniku kresby (viz přílohová část).



Vytvořené kresebné dvojice obrázků jsou prezentovány všechny v pořadí dítě 1 - dítě 6 jako kresby K/1a + K/1b až K/6a + K/6b. Jména dětí, která zazní v přepisu verbálního okomentování kresebné situace dítětem, také zachovávají anonymitu jmenovaných dětí, jsou uváděna pouze křestní jména, popřípadě je připojeno počáteční písmeno příjmení, pokud ho dané dítě jmenovalo, aby tak odlišilo dvě osoby se stejným křestním jménem.

Kresebný projev dítěte je významným a důležitým zdrojem informací, nezanedbatelnou roli zde ale hraje i vlastní verbální okomentování kresebné situace dítětem, protože při porovnání kresby a verbální výpovědi dítěte zjistíme, že děti často zamýšlenou skutečnost nebyly schopné výtvarně plně ztvárnit a zachytit, a tak je verbální komentář dítěte popisující a vysvětlující nakreslenou situaci mnohdy důležitou a nedílnou součástí kresebného projevu i této celé výzkumné etapy.

#### **2.4.1 Dítě 1**

⇒ chlapec ; aktuální věk v době vzniku kresby : 5 let 1 měsíc

⇒ oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě - kresba K/1a (Příloha č.I/a) : stavění autodráhy z kostek (dřevěná stavebnic)

⇒ oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě - kresba K/1b (Příloha č.I/b) : na pískovišti - stavění hradu, hloubení díry

## Tabulka č.12 - Dítě 1

### Porovnání výpovědi rozhovoru R/1 a kresebné výpovědi K/1a + K/1b

dítě 1	rozhovor R/1	kresba K/1a + K/1b
aktivita ve třídě	malování, bojování s rytíři, hra na Spidermanna	stavění autodráhy z kostek
aktivita na zahradě	ježdění na motorce, kopání s míčem, bojování - hra na Spidermanna, na pískovišti - cesta pro auto,	na pískovišti - stavba hradu, hloubení díry
partneři do hry	4 kluci + 1 dívka	v obou kresbách sám

Z výše uvedené **Tabulky č.12** vyplývá, že shoda mezi výsledky rozhovoru R/1 a kreseb K/1a + K/1b je jen částečná. Shodu nenalézáme u kategorie aktivita ve třídě ani u kategorie partneři do hry, ale u kategorie aktivita na zahradě jistou podobnost nalézáme. Je to spontánní aktivita na pískovišti - stavění na pískovišti (postavení cesty pro auto, hradu, vyhloubení díry).

Tabulka u tohoto chlapce poukázala na fakt, že ve třídě volí výtvarně tvořivé, námětové a konstruktivní aktivity, na zahradě volí pohybové, námětové a konstruktivní aktivity. Mezi spontánními aktivitami ve třídě a na zahradě z hlediska volby námětu a obsahu nacházíme jistou podobnost, která vyvrací první výzkumnou hypotézu.

Tabulka nám dále může pomoci s odpovědí na druhou výzkumnou otázku a potvrdit nebo vyvrátit druhou výzkumnou hypotézu. Tento chlapec v obou svých kresbách zachytil pouze sebe a svou oblíbenou aktivitu, neztvárnil žádného herního partnera, proto se zde nelze vyjádřit ani ke druhé výzkumné otázce ani ke druhé výzkumné hypotéze.

Z tabulky se můžeme dále pokusit odvodit odpověď na třetí výzkumnou otázku a hledat i potvrzení či vyvrácení třetí výzkumné hypotézy. Jako oblíbenou aktivitu ve třídě chlapec v kresbě ztvárnil stavění autodráhy z kostek, což je v Tabulce č.6 uvedeno jako čistě chlapecká aktivita.

Jako oblíbenou aktivitu na zahradě pak chlapec v kresbě zachytil stavění hradu a hloubení díry v pískovišti, což je v Tabulce č.7 uvedeno v kategorii hry na pískovišti jako aktivita společná pro obě pohlaví, ale ve volbě obsahu aktivit na pískovišti se zde projevuje chlapecká a dívčí identita. Chlapci uvádějí při aktivitách na pískovišti stavění cesty pro auto, stavění hradu či hloubení díry, dívky naopak určitou formu vaření a hry na obchod (výroba zmrzliny a hra na cukrářství).

Lze tedy říci, že Tabulka č.12 odpovídá ANO na třetí výzkumnou otázku a také potvrzuje předpoklad třetí výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě obsahu činnosti ve spontánních aktivitách u chlapců a u dívek, odpovídající gender identitě.

**2.4.2 Dítě 2**

- ⇒ chlapec ; aktuální věk v době vzniku kresby : 5 let 9 měsíců
- ⇒ oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě - kresba K/2a (Příloha č.II/a) : postavit garáž (dřevěná stavebnice) a jezdit s auty
- ⇒ oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě - kresba K/2b (Příloha č.II/b) : na pískovišti - postavení hory

**Tabulka č.13 - Dítě 2**

**Porovnání výpovědi rozhovoru R/2 a kresebné výpovědi K/2a + K/2b**

dítě 2	rozhovor R/2	kresba K/2a + K/2b
aktivita ve třídě	s auty - postavit autodráhu, postavit domeček a bydlet v něm(velká lát.stavebnice)	postavit garáž, jezdit s auty
aktivita na zahradě	na agenty ( = řešit případ, hledat otisky, běhat a chytat zloděje) , házení do koše	na pískovišti - postavit horu
partneři do hry	2 kluci	K/2a = dítě č.2 + 1 kluk, K/2b = dítě č.2 + 1 kluk

Z výše uvedené **Tabulky č.13** vyplývá, že mezi výsledky rozhovoru R/2 a kresbami K/2a + K/2b najdeme jistou i když ne absolutní shodu. Shodu nenalezneme u kategorie aktivita na zahradě, nalezneme ale podobnost u kategorie aktivita ve třídě a jedná se o postavení autodráhy či garáže z kostek pro ježdění s autem. Taktéž najdeme podobnost u kategorie partneři do hry, kdy chlapec v kresbě K/2a zobrazil kamaráda - chlapce, kterého uváděl v odpovědi na O/4 jako druhého jmenovaného herního partnera a v kresbě K/2b zachytil kamaráda - chlapce, kterého uváděl v odpovědi na O/4 jako prvního jmenovaného herního partnera. V obou kresbách tak zachytil své nejbližší a nejlepší herní partnery.

Tabulka u tohoto chlapce naznačuje, že ve třídě volí konstruktivní aktivity, na zahradě volí námětové, pohybové a konstruktivní aktivity. Porovnáme-li všechny výše jmenované aktivity této tabulky ve třídě a na zahradě, dojdeme k závěru, že shoda je jen částečná, a že jde o činnosti rozdílné, které tak potvrdí předpoklad první výzkumné hypotézy o rozdílnosti mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorách mateřské školy a v budově mateřské školy.

Tabulka nám dále může pomoci s odpovědí na druhou výzkumnou otázku a potvrdit nebo vyvrátit druhou výzkumnou hypotézu. Tento chlapec v obou kresbách ztvárnil vždy jednoho herního partnera a to chlapce. Lze tedy říci, že Tabulka č.13 odpovídá ANO na druhou výzkumnou otázku a také potvrzuje předpoklad druhé výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě herního partnera u chlapců a u dívek.

Z tabulky se můžeme dále pokusit odvodit odpověď na třetí výzkumnou otázku a hledat i potvrzení či vyvrácení třetí výzkumné hypotézy. Jako oblíbenou aktivitu ve třídě chlapec v kresbě ztvárnil postavení garáže z dřevěných kostek a ježdění s auty, což je v Tabulce č.6 uvedeno jako čistě chlapecká aktivita.

Jako oblíbenou aktivitu na zahradě pak chlapec v kresbě zachytil stavění pískové hory v pískovišti, což je v Tabulce č.7 uvedeno v kategorii hry na pískovišti jako aktivita společná pro obě pohlaví, ale ve volbě obsahu aktivit na pískovišti se zde projevuje chlapecká a dívčí identita. Chlapci uvádějí při aktivitách na pískovišti stavění cesty pro auto, stavění hradu či hloubení díry, dívky naopak určitou formu vaření a hry na obchod (výroba zmrzliny a hra na cukrářství).

Lze tedy říci, že Tabulka č.13 odpovídá ANO na třetí výzkumnou otázku a také potvrzuje předpoklad třetí výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě obsahu činnosti ve spontánních aktivitách u chlapců a u dívek, odpovídající gender identitě.

2.4.3 Dítě 3

- ⇒ chlapec ; aktuální věk v době vzniku kresby : 5 let 8 měsíců
- ⇒ oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě - kresba K/3a (Příloha č.III/a) : stavění kolejí a ježdění s vláčkem (dřevěná dílová stavebnice), stavění autodráhy a ježdění s auty (plastová dílová stavebnice)
- ⇒ oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě - kresba K/3b (Příloha č.III/b) : na policii, jak zastavuje provoz a také vybírá pokuty u řidičů motorek

Tabulka č.14 - Dítě 3

Porovnání výpovědi rozhovoru R/3 a kresebné výpovědi K/3a + K/3b

dítě 3	rozhovor R/3	kresba K/3a + K/3b
aktivita ve třídě	velké lát.kostky-stavět auto, vlak nebo motorku, stavět koleje a jezdit s vlakem ( dřevěná dílová stavebnice)	stavět koleje a jezdit s vlakem ( dřevěná dílová stavebnice), jezdit s auty a stavět autodráhu ( plastová dílová stavebnice)
aktivita na zahradě	na policii a zloděje-honěná, na policii-zastavovat provoz	na policii-zastavovat provoz a vybírat pokuty
partneři do hry	2 kluci	K/3a = dítě č.3 samo K/3b = dítě č.3 + 5 kluků + 2 dívky

Z výše uvedené Tabulky č.14 vyplývá, že mezi výsledky rozhovoru R/3 a kresbami K/3a + K/3b najdeme absolutní shodu. Oblíbená spontánní aktivita ve třídě, kterou zobrazil v kresbě K/3a, se shoduje s tou, o které hovořil v rozhovoru R/3,

taktéž oblíbená spontánní aktivita na zahradě, kterou ztvárnil v kresbě K/3b, odpovídá té, o které hovořil v rozhovoru R/3, což svědčí o opravdové oblibě těchto aktivit chlapcem. V kategorii partneři do hry zobrazil kamarády pouze ve druhé kresbě K/3b, pouze z ní bude možno usuzovat na odpovědi pro druhou výzkumnou otázku a druhou výzkumnou hypotézu.

Tabulka u tohoto chlapce nenaznačuje žádnou podobnost mezi spontánními aktivitami ve třídě a na zahradě. Ve třídě volí konstruktivní aktivity, na zahradě volí námětové a pohybové aktivity. Potvrzují tak předpoklad první výzkumné hypotézy o rozdílnosti mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorech mateřské školy a v budově mateřské školy.

Tabulka nám dále může pomoci s odpovědí na druhou výzkumnou otázku a potvrdit nebo vyvrátit druhou výzkumnou hypotézu. Tento chlapec pouze v jedné z kreseb (K/3b) ztvárnil herní partnery a jedná se z hlediska pohlaví o smíšenou skupinu dětí, ve které je celkem 5 chlapců a 2 dívky (mimo autora kresby - chlapce), tedy výrazná převaha herních partnerů mužského pohlaví, což se spíše přiklání k zatím zjištěným výsledkům a lze tedy říci, že Tabulka č.14 odpovídá SPÍŠE ANO na druhou výzkumnou otázku a také spíše potvrzuje předpoklad druhé výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě herního partnera u chlapců a u dívek.

Z tabulky se můžeme dále pokusit odvodit odpověď na třetí výzkumnou otázku a hledat i potvrzení či vyvrácení třetí výzkumné hypotézy. Jako oblíbenou aktivitu ve třídě chlapec v kresbě ztvárnil stavění kolejí a ježdění s vlakem a stavění autodráhy a ježdění s auty, což je v Tabulce č.6 uvedeno jako čistě chlapecká aktivita.

Jako oblíbenou aktivitu na zahradě pak chlapec v kresbě zachytil dopravní situaci - na policii, jak zastavuje provoz a vybírá pokuty od řidičů motorek. Zde můžeme vidět zároveň dvě aktivity - na policii, což je v Tabulce č.7 uvedeno v kategorii bojování jako aktivita výlučně chlapecká ( roli policie v této kresbě skutečně vykonávají pouze chlapci), druhou aktivitou je pak ježdění na motorce, což je v Tabulce č.7 vyrovnaně prezentováno jako aktivita společná pro obě pohlaví (role řidičů motorek v této kresbě skutečně vykonávají chlapci i dívky).

Lze tedy říci, že Tabulka č.14 odpovídá SPÍŠE ANO na třetí výzkumnou otázku a také spíše potvrzuje předpoklad třetí výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě

obsahu činnosti ve spontánních aktivitách u chlapců a u dívek, odpovídající gender identitě.

Tato Tabulka č.14 ale zároveň potvrdila, že některé aktivity si volí dívky i chlapci, jsou společné pro obě pohlaví a neprojeví se zde rozdíl ve volbě obsahu činnosti ve spontánních aktivitách u chlapců a u dívek, odpovídající gender identitě.

#### 2.4.4 Dítě 4

⇒ dívka ; aktuální věk v době vzniku kresby : 5 let 8 měsíců

⇒ oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě - kresba K/4a (Příloha č.IV/a) : na maminku - ježdění s kočárkem a venčení psa s členy rodiny - procházka

⇒ oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě - kresba K/4b (Příloha č.IV/b) : postavit hrad na pískovišti - na království

#### Tabulka č.15 - Dítě 4

##### Porovnání výpovědi rozhovoru R/4 a kresebné výpovědi K/4a + K/4b

dítě 4	rozhovor R/4	kresba K/4a + K/4b
aktivita ve třídě	na maminku-v kuchyňce a s kočárkem ( vařit pro dítě, jezdit s ním na procházku ), malování	na maminku-s miminkem v kočárku ( jezdit s ním na procházku, venčit pejska s členy rodiny )
aktivita na zahradě	ježdění na motorce, na víly - tancování, na cukrářství - prodávat zmrzlinu (na pískovišti)	na království - postavit hrad na pískovišti
partneři do hry	4 dívky	K/4a = dítě č.4 + 2 dívky K/4b = dítě č.4 + 2 dívky

Z výše uvedené **Tabulky č.15** vyplývá, že mezi výsledky rozhovoru R/4 a kresbami K/4a + K/4b najdeme převažující shodu. Oblíbená spontánní aktivita ve

třídě, kterou dívka zobrazila v kresbě K/4a, se shoduje s tou, o které hovořila v rozhovoru R/4, ale oblíbená spontánní aktivita na zahradě, kterou ztvárnila v kresbě K/4b, vykazuje jen pár společných rysů. Je tam společný pohádkový motiv ( na království - na víly) a objevuje se tam i společná aktivita na pískovišti, přestože obsah aktivity je rozdílný. V kategorii partneři do hry je pak opět absolutní shoda. Ve svých kresbách dívka zachytila dvě dívky-dvojčata, o kterých hovořila v odpovědi na O/4.

Tabulka u této dívky naznačuje, že ve třídě volí námětovou a výtvarně tvořivou aktivitu, na zahradě volí pohybovou, námětovou a konstruktivní aktivitu. Shoda mezi spontánními aktivitami ve třídě a na zahradě je jen částečná, potvrzuje tak předpoklad první výzkumné hypotézy o rozdílnosti mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorách mateřské školy a v budově mateřské školy.

Tabulka nám dále může pomoci s odpovědí na druhou výzkumnou otázku a potvrdit nebo vyvrátit druhou výzkumnou hypotézu. Tato dívka v obou kresbách ztvárnila herní partnery ženského pohlaví, lze tedy říci, že Tabulka č.15 odpovídá ANO na druhou výzkumnou otázku a také potvrzuje předpoklad druhé výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě herního partnera u chlapců a u dívek.

Z tabulky se můžeme dále pokusit odvodit odpověď na třetí výzkumnou otázku a hledat i potvrzení či vyvrácení třetí výzkumné hypotézy. Jako oblíbenou aktivitu ve třídě dívka v kresbě ztvárnila hru na maminku, jak jezdí s miminkem v kočárku na procházku a spolu s některými členy rodiny venčí psa, což je v Tabulce č.6 uvedeno jako čistě dívčí aktivita.

Jako oblíbenou aktivitu na zahradě dívka v kresbě zachytila aktivitu nazvanou na království, která se odehrává na pískovišti, kde si k ní dívky postavily hrad. V Tabulce č.7 bychom ji mohli zařadit do kategorie hry na pískovišti, které jsou prezentovány jako aktivity společné pro obě pohlaví, ale kde se projevila jistá ženská a mužská identita v obsahu hry( u chlapců - postavit cestu pro auto, u dívek - obdoba vaření a to výroba a prodej zmrzliny). Z odpovědí u dítěte číslo 1 a 2 se nám jako chlapecká aktivita na písku přidává ještě stavění hradu či hory a hloubení díry. Tato dívka ale také uvádí stavění hradu na pískovišti a to znamená, že to u spontánních aktivit na pískovišti ruší ženskou a mužskou identitu ve volbě obsahu činností a



aktivity na pískovišti se stávají po obsahové stránce činností společnou pro obě pohlaví.

Lze tedy říci, že Tabulka č.15 odpovídá ANO na třetí výzkumnou otázku u spontánních aktivit ve třídě, ale SPÍŠE NE u spontánních aktivit na zahradě a také potvrzuje předpoklad třetí výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě obsahu činnosti ve spontánních aktivitách u chlapců a u dívek ve třídě, odpovídající gender identitě, ale spíše vyvrací předpoklad třetí výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě obsahu činnosti ve spontánních aktivitách u chlapců a u dívek na zahradě. Zároveň potvrdila, že některé aktivity jsou společné pro obě pohlaví a neprojeví se zde rozdíl ve volbě obsahu činnosti, odpovídající gender identitě.

## 2.4.5 Dítě 5

⇒ dívka ; aktuální věk v době vzniku kresby : 6 let 6 měsíců

⇒ oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě - kresba K/5a (Příloha č.V/a) : jít do školky

⇒ oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě - kresba K/5b (Příloha č.V/b) : na oslavu připravenou v domečku

### Tabulka č.16 - Dítě 5

#### Porovnání výpovědi rozhovoru R/5a kresebné výpovědi K/5a + K/5b

dítě 5	rozhovor R/5	kresba K/5a + K/5b
aktivita ve třídě	vaření v kuchyňce spolu s kočárkem-starání se o dítě, postavit domeček a hrát si v něm na pejsky a kočky, knížky, kreslení + lepení,	jít do školky
aktivita na zahradě	s mašinkou-výlet do Afriky, jet tábořit-udělat ohniště	jít domu na oslavu, kterou někdo připravil v domečku
partneři do hry	6 dívek	K/5a = 3 dívky + 1 chlapec K/5b = dítě č.5

Z výše uvedené **Tabulky č.16** vyplývá, že mezi výsledky rozhovoru R/5 a kresbami K/5a + K/5b nenajdeme žádnou shodu. Z tabulky je patrné, že dívka v kresbě K/5a vlastně nezachytila žádnou spontánní aktivitu ve třídě, ale jen děti, které teprve do školky jdou. Tato kresba nám ale alespoň poslouží jako doklad o herních partnerech dívky. V kresbě K/5b spontánní aktivitu na zahradě zobrazila, nenalézáme zde ale prakticky žádnou shodu se spontánní aktivitou jmenovanou v rozhovoru R/5. Jistou nepatrnou podobnost nacházíme pouze u kategorie partneři do hry, kde v obou případech převládají herní partneři ženského pohlaví.

Tabulka u této dívky naznačuje, že ve třídě volí námětovou, poznávací a výtvarně tvořivou aktivitu, na zahradě námětovou aktivitu. Shoda mezi spontánními aktivitami ve třídě a na zahradě je jen částečná, a tak tato tabulka spíše potvrzuje předpoklad první výzkumné hypotézy o rozdílnosti mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorách mateřské školy a v budově mateřské školy.

Tabulka nám dále může pomoci s odpovědí na druhou výzkumnou otázku a potvrdit nebo vyvrátit druhou výzkumnou hypotézu. Tato dívka v první kresbě K/5a ztvárnila pouze své herní partnery, sebe v této kresbě nezachytila. Skupina dětí na této kresbě je oboupohlavní, složená z 1 chlapce a 3 dívek, v herní skupině tak výrazně převládá ženský element. Ve druhé kresbě K/5b zachytila zase pouze sebe bez herních partnerů. Tabulka č.16 s ohledem na převahu dívčích partnerů v kresbě K/5a odpovídá SPÍŠE ANO na druhou otázku a také spíše potvrzuje předpoklad druhé výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě herního partnera u chlapců a u dívek.

Z tabulky se můžeme dále pokusit odvodit odpověď na třetí výzkumnou otázku a hledat i potvrzení či vyvrácení třetí výzkumné hypotézy. Jako oblíbenou aktivitu ve třídě dívka nezachytila skutečnou spontánní aktivitu ve třídě ( jen příchod do mateřské školy ), nelze tak ani usuzovat na aktivitu čistě chlapeckou či dívčí, nebo společnou aktivitu pro obě pohlaví.

Jako oblíbenou aktivitu na zahradě dívka ztvárnila hru na oslavu, kterou pro ni někdo připravil v domečku. O této aktivitě v Tabulce č.7 není ani u jednoho pohlaví žádná zmínka, můžeme tak nejspíše rozšířit výčet spontánních aktivit na zahradě oblíbených u dívek a přijmout ji tedy jako aktivitu spíše tzv. dívčí.

Po předložení všech výsledků z kreseb K/5a + K/5b nemůžeme zcela jednoznačně a naprosto přesvědčivě odpovědět, s ohledem na neúplné výsledky a jistý náznak o spíše dívčí aktivitě v kresbě K/5b odpovídá Tabulka č.16 SPÍŠE ANO a také spíše potvrzuje předpoklad třetí výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě obsahu činnosti u chlapců a u dívek, odpovídající gender identitě.

## 2.4.6 Dítě 6

⇒ dívka ; aktuální věk v době vzniku kresby : 5 let 1 měsíc

⇒ oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě - kresba K/6a (Příloha č.VI/a) :  
povinnost služby dne - nachystat stoly na svačinu

⇒ oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě - kresba K/6b (Příloha č.VI/b) : na  
pískovišti - dělat díru, hra s míčem

### Tabulka č.17 - Dítě 6

#### Porovnání výpovědi rozhovoru R/6a kresebné výpovědi K/6a + K/6b

dítě 6	rozhovor R/6	kresba K/6a + K/6b
aktivita ve třídě	s kočárkem a miminkem-jet na vycházku a venčit psa, kreslit, vystřihovat	nachystat stoly na svačinu ( povinnost služby dne )
aktivita na zahradě	jezdit na motorce, na honěnou	na pískovišti - dělat díru, s míčem
partneři do hry	3 dívky + 1 kluk	K/6a = dítě č.6 + 5 dívek + 1 kluk K/6b = 2 dívky + 2 kluci

Z výše uvedené **Tabulky č.17** vyplývá, že mezi výsledky rozhovoru R/6 a kresbami K/6a + K/6b nenajdeme téměř žádnou shodu. Z tabulky je patrné, že dívka v kresbě K/6a vlastně nezachytila žádnou spontánní aktivitu ve třídě, ale pravidelnou práci, každodenní povinnost služby dne - nachystat a prostrít stoly před svačinou. Tuto

službu dne vždy každý den určuje učitelka, nejedná se tak o spontánní aktivitu, ale aktivitu řízenou. Kresba K/6a nám ale alespoň poslouží jako doklad o herních partnerech dívky, kterých zde zachytila celou velkou skupinu. V kresbě K/6b spontánní aktivitu na zahradě zobrazila, nenalézáme zde ale žádnou shodu se spontánními aktivitami na zahradě jmenovanými v rozhovoru R/6.

Jistou podobnost nacházíme pouze v kategorii partneri do hry, kde v kresbě K/6a, K/6b i v rozhovoru R/6 v odpovědi na otázku O/4 dívka uvádí pohlavně smíšenou skupinu kamarádů, sestávající z dívek i chlapců. V kresbě K/6a a v rozhovoru R/6 je to herní skupina s výraznou převahou dívek ve skupině (v poměru 6:1 a 3:1 ve prospěch dívek), v kresbě K/6b jde pak o herní skupinu pohlavně vyrovnanou, ve které jsou 2 dívky a 2 chlapci ( poměr 2:2 ). V kresbě K/6b sebe dívka nezobrazila, zachytila pouze své kamarády.

Tabulka u této dívky naznačuje, že ve třídě volí námětovou a výtvarně tvořivou aktivitu, na zahradě volí pohybovou a konstruktivní aktivitu. Nenacházíme žádnou podobnost mezi spontánními aktivitami ve třídě a na zahradě, proto Tabulka č.17 potvrzuje předpoklad první výzkumné hypotézy o rozdílnosti mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorech mateřské školy a v budově mateřské školy.

Tabulka nám dále může pomoci s odpovědí na druhou výzkumnou otázku a potvrdit nebo vyvrátit druhou výzkumnou hypotézu. Tato dívka v první kresbě K/6a ztvárnila velkou skupinu kamarádů včetně sebe, tvoří ji celkem 7 osob, z toho je 6 dívek ( včetně dítěte č.6 ) a 1 chlapec, ve skupině tak výrazně převládá ženský element (v poměru 6:1). Ve druhé kresbě K/6b zobrazila pouze své herní partnery, sebe v této kresbě nezachytila. Skupina dětí na této kresbě je také oboupohlavní, navíc pohlavně vyvážená, složená z 2 dívek a 2 chlapců (poměr 2:2).

S ohledem na výše prezentované výsledky z kreseb K/6a + K/6b, kde se v obou kresbách objevila pohlavně smíšená herní skupina dětí (i když ne vždy pohlavně vyvážená), nelze naprosto přesvědčivě a jednoznačně odpovědět na druhou výzkumnou otázku, Tabulka č.17 tak odpovídá SPÍŠE NE na druhou výzkumnou otázku a také spíše nepotvrzuje předpoklad druhé výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě herního partnera u chlapců a u dívek.

Z tabulky se můžeme dále pokusit odvodit odpověď na třetí výzkumnou otázku a hledat i potvrzení či vyvrácení třetí výzkumné hypotézy. Jako oblíbenou aktivitu ve třídě dívka nezachytila skutečnou spontánní aktivitu ve třídě, nelze tak ani usuzovat na aktivitu čistě chlapeckou či dívčí, nebo společnou aktivitu pro obě pohlaví.

Jako oblíbenou aktivitu na zahradě dívka ztvárnila aktivitu na pískovišti - dělat díru a také aktivitu s míčem. Pohlavně smíšená vyvážená herní skupina zobrazená na kresbě K/6b nám přesvědčivě napovídá, že se jedná o aktivity společné pro obě pohlaví. V Tabulce č.7 jsou hry na pískovišti uváděny jako aktivity společné pro obě pohlaví, což se nám přesvědčivě potvrdilo již u dítěte číslo 4-dívky. ( U obsahu spontánních aktivit na pískovišti jako je stavění cest a tunelů pro auta a vaření z písku se zatím z rozhovorů ani z kreseb nepotvrdilo, že by se jednalo o aktivity, které by vyhledávaly obě pohlavní skupiny, zde se zatím spíše projevuje mužská a ženská identita ve volbě obsahu činnosti.)

O aktivitách s míči Tabulka č.7 hovoří v kategoriích kopání-fotbal a házení míče do koše, které jsou ale prezentovány jako čistě chlapecká aktivita. V kresbě K/6b není blíže specifikována aktivita s míčem, v čem vlastně ta činnost spočívá, přijmeme tedy fakt, že aktivity s míčem obecně jsou aktivitami společnými pro obě pohlaví, může tam být ale jistý projev mužské a ženské identity ve volbě obsahu činnosti.

Po předložení všech výsledků z kreseb K/6a + K/6b nemůžeme zcela jednoznačně a přesvědčivě odpovědět na třetí výzkumnou otázku, s ohledem na neúplné výsledky (K/6a) Tabulka č.17 na spontánní aktivity konané ve třídě nemůže odpovědět a na aktivity konané na zahradě odpovídá SPÍŠE NE na třetí výzkumnou otázku a také spíše nepotvrzuje předpoklad třetí výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě obsahu činnosti u chlapců a u dívek na zahradě, odpovídající gender identitě.

## **Závěr :**

Kresebný projev 6 vybraných dětí s následným verbálním komentářem dítěte popisujícím a vysvětlujícím nakreslenou situaci na dvou kresbách, které zachytily a vyjádřily situaci : „Moje oblíbená aktivita ve třídě - S čím si rád(a) hraji ve školce!“ a „Moje oblíbená aktivita na zahradě - S čím si rád(a) hraji ve školce na zahradě!“ , se snažil najít, porovnat a upřesnit odpovědi na některé výzkumné otázky a hypotézy.

Výsledky kreseb byly v tabulkách porovnávány s výsledky rozhovorů u každého ze 6 dětí.

Kresby 6 vybraných dětí se snažily potvrdit nebo vyvrátit předpoklad první výzkumné hypotézy. Rozdíl mezi spontánními aktivitami ve třídě a na zahradě z hlediska oblíbenosti provozování spontánních aktivit venku nebo uvnitř zjišťoval pouze individuální rozhovor, z kreseb toto nebylo možno zjišťovat ani odvozovat.

Výsledky kreseb tak mohly pouze zjišťovat rozdíl mezi spontánními aktivitami konanými venku nebo uvnitř z hlediska volby námětu a obsahu spontánních aktivit. Z hlediska volby námětu a obsahu spontánních aktivit se z odpovědí rozhovoru se 6 vybranými dětmi spíše potvrdil rozdíl mezi spontánními aktivitami na zahradě a ve třídě, hypotézu bylo možno spíše potvrdit. Výsledky kreseb 6 vybraných dětí pouze v jednom případě vyvracely předpoklad první hypotézy, ve zbylých případech potvrzovaly předpoklad první hypotézy o rozdílu mezi spontánními aktivitami venku a ve třídě z hlediska volby obsahu spontánních aktivit.

Výsledky kresebného projevu tak mění ne zcela jasné spíše potvrzení první hypotézy z výsledků individuálních rozhovorů a **potvrzují předpoklad první výzkumné hypotézy** o rozdílu mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorách mateřské školy a v budově mateřské školy.

Na druhou výzkumnou otázku a druhou hypotézu kresby 6 vybraných dětí odpovídaly nejednotně. 2x byla odpověď jasné a jednoznačné ANO a potvrzení hypotézy, 2x se objevila ne zcela jednoznačná a přesvědčivá odpověď SPÍŠE ANO a spíše potvrzení hypotézy a 1x dokonce odpověď SPÍŠE NE a spíše vyvrácení hypotézy, u jednoho dítěte nebylo možno na tuto otázku a hypotézu odpovědět vůbec.

Výsledky individuálních rozhovorů odpovídaly na druhou výzkumnou otázku ANO, děti preferují ve spontánních aktivitách při volbě partnera dítě stejného pohlaví (6 vybraných dětí uvedlo v rozhovoru 4 jednopohlavní herní skupiny partnerů shodné s pohlavím daného dítěte a jen 2 pohlavně smíšené herní skupiny partnerů, v nich ale vždy převládalo to pohlaví, které odpovídalo pohlaví dítěte hovořícího o dané herní skupině). Vybrané děti v obou kresbách (aktivita ve třídě a na zahradě) zobrazily celkem 4 jednopohlavní herní skupiny partnerů shodné s pohlavím daného

dítěte, 4 pohlavně smíšené herní skupiny partnerů, v nichž ale převážně (ve třech případech ze čtyř) převládalo to pohlaví, které odpovídalo pohlaví dítěte kreslicího danou herní skupinu a na 4 kresbách bylo zachyceno pouze dané dítě samo, bez herního partnera.

Výpovědi 6 dětí v kresebném projevu naznačují, že dívky si volí ke spontánním aktivitám jako partnery spíše opět dívky a chlapci si ke spontánním aktivitám volí jako partnery spíše opět chlapce, není to ale stálým a pevným pravidlem. Výsledky kresebného projevu tak mění jasnou a jednoznačnou odpověď individuálních rozhovorů odpovídajících na druhou výzkumnou otázku ANO a odpovídají **na druhou výzkumnou otázku SPÍŠE ANO**, děti preferují ve spontánních aktivitách při volbě partnera dítě stejného pohlaví.

Výsledky individuálních rozhovorů potvrzovaly předpoklad druhé hypotézy o rozdílnosti volby herního partnera u chlapců a u dívek ve spontánních aktivitách. Výsledky kresebného projevu tak mění jasné a jednoznačné potvrzení druhé hypotézy z výsledků individuálních rozhovorů a **spíše potvrzují předpoklad druhé výzkumné hypotézy** o rozdílu ve volbě herního partnera u chlapců a u dívek.

Také na třetí výzkumnou otázku a třetí hypotézu se snažily odpovědět výsledky kreseb 6 vybraných dětí. Výsledky odpovědí 6 vybraných dětí v individuálním rozhovoru odpovídají na třetí výzkumnou otázku SPÍŠE ANO, taktéž spíše podporují a potvrzují předpoklad třetí hypotézy o rozdílu ve volbě obsahu činnosti u chlapců a u dívek, odpovídající gender identitě.

Výsledky kreseb 6 vybraných dětí odpověděly na třetí výzkumnou otázku a třetí hypotézu 2x jasné a jednoznačné ANO a potvrdily hypotézu, 2x se objevila ne zcela jednoznačná a přesvědčivá odpověď SPÍŠE ANO a spíše potvrzení hypotézy, 1x ANO na aktivity ve třídě a potvrzení hypotézy, ale SPÍŠE NE na aktivity na zahradě a spíše vyvrácení hypotézy a 1x na aktivity ve třídě nemohly odpovědět vůbec a na aktivity na zahradě odpovídaly SPÍŠE NE a spíše vyvrátily hypotézu. Výsledky kresebného projevu se tak přiklání k dosud zjištěným výsledkům z individuálních rozhovorů a na **třetí výzkumnou otázku** odpovídají také **SPÍŠE ANO** a taktéž **spíše podporují a potvrzují předpoklad třetí výzkumné hypotézy** o rozdílu ve volbě obsahu činnosti u chlapců a u dívek, odpovídající gender identitě.

Výsledky z následujících pozorování 6 vybraných dětí při spontánních aktivitách ve třídě a na zahradě budou pro odpovědi na výzkumné otázky a potvrzení či vyvrácení výzkumných hypotéz z celého výzkumného šetření ty nejdůležitější. Mohou ještě mnohé osvětlit, potvrdit nebo i změnit, ukázat, zda názory a myšlenky 6 vybraných dětí z rozhovorů a kreseb jsou v souladu s pozorovanou skutečností, nebo byly zjištěny menší odchylky či zásadní rozpory, měnící dosavadní získané výsledky.

## **2.5 POZOROVÁNÍ 6 VYBRANÝCH DĚTÍ VE SPONTÁNNÍCH AKTIVITÁCH VE TŘÍDĚ A NA ZAHRADĚ**

Následující a tou nejdůležitější metodou celého výzkumného šetření, která získávala informace o prostoru pro dětskou spontánní aktivitu v mateřské škole, bylo pozorování 6 vybraných dětí během spontánních aktivit v budově mateřské školy - ve třídě, ale také ve venkovních prostorách mateřské školy - na zahradě.

Pozorování (observation) patří mezi hlavní a nejčastěji používané metody kvantitativního výzkumu, je založené na sledování a analýze konkrétního jevu, nebo pedagogické situace. Zdrojem poznání má být pouze objektivní/objektivizované a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality s cílem objasňování jevů, verifikování odvozených hypotéz a formulování zákonitostí.

Přímé pozorování 6 vybraných dětí během spontánních aktivit ve třídě a na zahradě mi umožnilo v pro děti přirozeném a známém prostředí sledovat jejich chování, co dělají, s kým a jak si hrají, a ověřit a porovnat si tak dosavadní získané informace a výsledky z rozhovorů a kreseb s pozorovanou skutečností, která může zásadně ovlivnit konečné odpovědi na výzkumné otázky i verifikované hypotézy.

**Cílem pozorování bylo zjistit spontánní aktivity dětí :**

- jakého si děti volí do spontánní aktivity partnera (stejného - opačného pohlaví)
- jaké si děti volí spontánní aktivity
- jaký je obsah spontánní aktivity (zda odpovídá gender identitě)



### **Předmětem pozorování :**

- subjekty edukačního procesu - 6 vybraných dětí a jejich volba partnera do spontánní aktivity
- spontánní aktivity 6 vybraných dětí (pojmenování, zmapování) ve třídě, na zahradě
- obsah spontánní aktivity 6 vybraných dětí (podrobnější popis aktivity)

### **Časové hledisko pozorování :**

- během spontánních aktivit ve třídě, na zahradě
- krátkodobé-opakované pozorování po dobu 5 minut s frekvencí po 15 minutách po celý čas spontánních aktivit toho dne, každý první týden v měsíci (zjišťování partnerů, pojmenování a zmapování aktivit)
- dlouhodobé - delší pozorování po celý čas spontánních aktivit toho dne, každý druhý a třetí týden v měsíci (podrobnější popis aktivity)

### **Způsob pozorování :**

- pozorovatel = učitel (autor diplomové práce)
- záznam do pozorovacího archu - kódování četnosti výskytu jevu, kategorizace, vyhodnocení a prezentace v tabulce
- podrobnější zápis do archu pozorovaného (popis obsahu aktivity, role pozorovaného v herní skupině, pomůcky, obměna či posun při opakování aktivity)

#### **2.5.1 Partner do spontánní aktivity**

Spontánní aktivita je tou nejdůležitější činností v životě dítěte. Dítě ve věku 3-6 let má velkou potřebu volné aktivity, je to intenzivní věk dětské hry, která dítěti pomáhá orientovat se ve světě kolem, účastnit se ho, pochopit ho a stát se jeho součástí, uspokojuje jeho potřeby, napomáhá navazovat sociální kontakty a vztahy.

Jednou z důležitých potřeb starších dětí(předškoláků) je mít věkově blízkého partnera do spontánní aktivity, vytvářet si vazby na vrstevníky, mít volbu kamaráda a navazovat přátelství, zkoušet si pozici ve skupině, učit se kooperovat. Článek 15 Úmluvy o právech dítěte hovoří, že dítě má právo mít své kamarády.

Dítě a jeho volba partnera do spontánní aktivity byla i předmětem tohoto pozorování. Snaží se zjistit, jakého si dítě vlastně volí partnera-herního kamaráda, zda je to dítě stejného či opačného pohlaví, nebo zda se v herní skupině objevují obě pohlaví, v jakém poměru a jedná-li se o jev častý nebo spíše ojedinělý.

Sledování bylo zaznamenáváno do pozorovacích archů pomocí kódů, byla zaznamenávána četnost výskytu jevu (při zpozorování daného jevu byla zapsána čárka k příslušnému kódu, někdy i číslo - poměr zastoupení mezi pohlavími).

Kódy stanovené do pozorovacího archu (použité i v tabulce) :

- **S** - pozorovaný subjekt si hrál **SÁM**
- **SP** - pozorovaný subjekt si hrál s partnery **STEJNÉHO POHLAVÍ**  
(číslo u kódu určuje počet herních partnerů)
- **OP** - pozorovaný subjekt si hrál s partnery **OPAČNÉHO POHLAVÍ**  
(číslo u kódu určuje počet herních partnerů)
- **PSS** - pozorovaný subjekt si hrál v **POHLAVNĚ SMÍŠENÉ SKUPINĚ**

**Tabulka č.18 - Partner do spontánní aktivity**

Čísla v tabulce určují, kolikrát byla daná herní skupina pozorována.

Dítě	S	SP 1-2	SP 3-4	SP 5-7	OP 1-3	PSS
Dítě 1	22x	15x	5x	2x	1x	4x
Dítě 2	4x	15x	15x	5x	0x	2x
Dítě 3	10x	34x	18x	6x	1x	3x
Dítě 4	4x	17x	9x	0x	5x	4x
Dítě 5	6x	32x	14x	1x	1x	6x
Dítě 6	3x	18x	12x	1x	0x	2x

Z výše uvedené **Tabulky č.18** vyplývá, že nejčastěji si sledované subjekty volily do spontánní aktivity 1-2 partnery nebo 3-4 partnery stejného pohlaví, jen výjimečně se objevuje volba 5-7 partnerů stejného pohlaví. U většiny dětí je také řidším jevem samostatná spontánní aktivita bez herního partnera.

Velmi řídkým jevem u většiny dětí je spontánní aktivita s partnerem opačného pohlaví. Pouze u dítěte číslo 4 (dívky) se tento jev opakuje celkem 5x, významným faktorem tohoto jevu bude zřejmě skutečnost, že dívka má staršího bratra.

Řidším jevem tohoto pozorování se také ukázala volba pohlavně smíšené skupiny, je ale častějším jevem než volba partnera pouze opačného pohlaví. Během pozorování byl zaznamenáván i poměr mezi pohlavími v dané pohlavně smíšené skupině ( PSS K+H = pohlavně smíšená skupina kluci + holky včetně pozorovaného subjektu ; první tři děti jsou chlapci, zbylé tři děti jsou dívky ) :

⇒ **Dítě 1** : PSS celkem  $4x = 8\%$  z 49 pozorovaných spontánních aktivit  
( PSS 2+1 ; 2+3 ; 2+3 ; 4+2 )

⇒ **Dítě 2** : PSS celkem  $2x = 5\%$  z 41 pozorovaných spontánních aktivit  
( PSS 4+1 ; 2+2 )

⇒ **Dítě 3** : PSS celkem  $3x = 4\%$  z 72 pozorovaných spontánních aktivit  
( PSS 3+2 ; 2+3 ; 3+2 )

⇒ **Dítě 4** : PSS celkem  $4x = 10\%$  z 39 pozorovaných spontánních aktivit  
( PSS 2+3 ; 1+2 ; 1+3 ; 2+3 )

⇒ **Dítě 5** : PSS celkem  $6x = 10\%$  z 60 pozorovaných spontánních aktivit  
( PSS 2+3 ; 1+2 ; 1+3 ; 1+3 ; 1+4 ; 3+6 )

⇒ **Dítě 6** : PSS celkem  $2x = 6\%$  z 36 pozorovaných spontánních aktivit  
( PSS 1+3 ; 1+4 )

Z výše uvedeného záznamu pohlavně smíšených skupin vidíme, že výskyt tohoto jevu se pohybuje mezi 4-10% z pozorovaných spontánních aktivit. Také je patrné, že v dané pohlavně smíšené skupině převládá většinou to pohlaví, které odpovídá pohlaví pozorovaného subjektu.

Přímá pozorování 6 vybraných dětí při spontánních aktivitách ve třídě a na zahradě ukázala, že chlapci si ke spontánním aktivitám volí jako partnery spíše opět chlapce a dívky si volí ke spontánním aktivitám jako partnery opět spíše dívky. Výsledky těchto pozorování tak potvrzují druhou hypotézu a odpovídají na druhou výzkumnou otázku ANO, děti preferují ve spontánních aktivitách při volbě partnera dítě stejného pohlaví.

## 2.5.2 Zmapování a pojmenování aktivit

Článek 31 Úmluvy o právech dítěte nám říká, že děti mají právo na svůj volný čas, mají právo si hrát. Čas pro volnou aktivitu je velmi důležitý a má své místo v životě dítěte. Je potřeba poskytnout dítěti prostor a čas, aby mohlo aktivity provozovat podle svého tempa, stavu vývoje i podle svých představ a cílů.

Má-li dítě možnost samostatné volby toho, co bude dělat, na co a jak si bude hrát, kam to bude směřovat, volí-li svobodně své partnery do hry, hračky a pomůcky - pokud toto vše volí a vybírá samo, pak se skutečně jedná o volnou spontánní aktivitu.

Spontánní aktivity dětí jsou velmi pestré a bohaté, představují rozmanitou a mnohotvárnou škálu činností, a proto bylo důležité pro potřeby tohoto výzkumu činnosti nějak klasifikovat, utřídit a charakterizovat, aby s nimi bylo možno dále pracovat. Toto dělení spontánních aktivit má pouze pracovní a zjednodušující charakter pro tuto diplomovou práci a vychází z výsledků několika cvičných pozorování, která byla provedena na zkoušku, aby byl připraven a konkretizován pozorovací arch.

Pozorovací arch zaznamenával-vyjmenovával činnosti dítěte a místo konání činnosti. Vyskytla-li se během pozorování daná činnost dítěte, pozorovatel u ní udělal čárku. Sledování se snaží zmapovat, pojmenovat a utřídit spontánní aktivity konané ve třídě a na zahradě, porovnat je. Toto pozorování se snaží potvrdit nebo vyvrátit první hypotézu o rozdílu mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorech mateřské školy a v budově mateřské školy.

### **Pracovní, zjednodušená klasifikace spontánních aktivit :**

výtvarně tvořivé, konstruktivní, pohybové, námětové, poznávací, s náhodou, pozorování-relaxace-komunikace,

(rozdělení a charakteristika aktivit viz oddíl 2.3 diplomové práce)

**Tabulka č.19 - Zmapování spontánních aktivit**

Čísla v tabulce určují, kolikrát byla daná spontánní aktivita pozorována.

Spontánní aktivita	ve třídě	na zahradě
výtvarně tvořivá	23x	9x
konstruktivní	48x	10x
pohybová	37x	56x
námětová	28x	47x
poznávací	20x	5x
s náhodou	2x	0x
pozorování-relaxace-komunikace	10x	8x

Z výše uvedené **Tabulky č.19** vyplývá, že na zahradě děti nejčastěji volí spontánní aktivity pohybové a námětové, zbylé volí výrazně méně často. Ve třídě je škála volených aktivit pestřejší a také vyrovnanější, děti téměř vyrovnaně volí aktivity výtvarně tvořivé, pohybové, námětové i poznávací, výrazně nejvíce ale volí aktivity konstruktivní.

Z hlediska četnosti a oblíbenosti volby námětu a obsahu spontánní aktivity je rozdíl mezi spontánními aktivitami ve třídě a na zahradě. **Tabulka č.35** potvrzuje předpoklad první hypotézy o rozdílu mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorech a v budově mateřské školy.

**2.5.3 Chlapecký a dívčí obsah spontánní aktivity**

Dnešní moderní otevřená doba umožňuje rovnost pohlaví, tématem současnosti je genderová rovnost. Znamená rovnost příležitostí k různým herním, pracovním a uměleckým aktivitám, možnost volby pomůcek a rekvizit do spontánní aktivity z genderově široké škály her a hraček a také dostatek možností a prostor pro tvořivou spontánní aktivitu podle vlastních představ v rámci obecně zavedených pravidel.

Dřívější tradiční dělení rolí na otce živitele a matku pečovatelku není v současné době již tak jasné, přesné, tuhé a nepoddajné. Vymezení rolí je liberálnější, uvolněnější

a tak trochu promíchané. Změnily se i klukovské a holčičí role v předškolní výchově, nebo zde stále převládá stereotypní model dívčí a chlapecké identity, kdy panenky jsou jen pro holky a auta jen pro kluky ?!

Předškolní výchova by měla tlumit některé stereotypně vnímané rozdíly mezi pohlavími, nebránit dětem volně projevovat a uskutečňovat své představy a touhy ve spontánních aktivitách, i když si bude třeba kluk chtít hrát s panenkou a holčička jezdit s autem.

Určité rozdíly mezi pohlavími samozřejmě existují, hry kluků a holčiček nejsou stejné. Toto pozorování se snažilo zjistit, zda se u dětí ve volbě spontánní aktivity projevuje gender identita, zda si dívky a chlapci volí výrazně jiné aktivity než opačné pohlaví a obsah činnosti odpovídá gender identitě, nebo mají obě pohlaví více společných aktivit, kde se stereotypní model dívčí a chlapecké identity neprojevuje, promíchává se a splývá a spíše nastupuje genderová rovnost. Výsledky pozorování se snaží odpovědět na třetí výzkumnou otázku a potvrdit či vyvrátit třetí hypotézu.

#### **Tabulka č.20 - Volba námětu a obsahu spontánní aktivity u chlapců a dívek**

Čísla v tabulce určují, kolikrát byla daná spontánní aktivita pozorována.

	chlapci		dívky	
Spontánní aktivita	třída	zahrada	třída	zahrada
výtvarně tvořivá	9x	3x	14x	6x
konstruktivní	36x	5x	12x	5x
pohybová	26x	33x	11x	23x
námětová	10x	23x	18x	24x
poznávací	11x	2x	9x	3x
s náhodou	2x	0x	0x	0x
pozorování-relaxace-komunikace	8x	6x	2x	2x

Z výše uvedené **Tabulky č.20** vyplývá, že ve třídě chlapci oproti dívkám výrazně více volí především konstruktivní a pohybové aktivity, dívky naopak ve třídě

volí spíše výtvarně tvořivé a námětové aktivity. Ostatní jmenované aktivity volí obě pohlaví ve třídě přibližně stejně.

Na zahradě je situace jiná. Zde je škála volby spontánní aktivity mezi pohlavími přibližně stejná a vyrovnaná, chlapci ani dívky výrazně nepreferují ve volbě žádnou ze spontánních aktivit, pouze se ukazuje, že chlapci oproti dívkám na zahradě výrazně častěji volí pohybové aktivity.

Dále se blíže podíváme na obsah jednotlivých spontánních aktivit u chlapců a u dívek, na pomůcky, které si do činnosti volí a vybírají, zda se ve volbě obsahu projeví gender identita.

### **Výtvarně tvořivé aktivity ve třídě**

- **u chlapců** bylo pozorováno kreslení ( kreslený námět : srdíčka a kytičky pro maminku k Svátku matek, jak lezu na žebřiny, zážitky z výletu s rodiči, zvířata, moje maminka, psaní písmen, duha, divadlo s loutkami, hořící vlak), obkreslování pomocí šablon zvířat, tvarování a lepení meče z papíru
- **u dívek** bylo pozorováno kreslení ( kreslený námět : autoportrét, květiny, zvířata, zážitky z výletu či procházky s rodiči, já a maminka, psaní písmen, auto) a pořádání výstavy z nakreslených obrázků-motýlů, vybarvování omalovánek, výroba knížky skládáním papírů a následné kreslení a psaní do vytvořené knihy, skládání čepice z papíru, výroba přání z papíru pro maminku kreslením, stříháním a lepením(srdíčka a kytičky)

### **Výtvarně tvořivé aktivity na zahradě**

- **u chlapců** bylo pozorováno kreslení křídou na tabuli i po zemi (písmena, čísla, šipky, různé tvary a znaky), otiskování mokrých rukou nebo kreslení mokrým klacíkem na tabuli, vytváření domečku z různých přírodnin pro broučky
- **u dívek** bylo pozorováno kreslení křídami na tabuli i po zemi (sluníčko, různé tvary a znaky, skákací panák, šipky), vytváření zahrádek a domečků z přírodnin pro broučky, pletení věnečků, kytic a hnízd z trávy a květin

Z výše uvedených výsledků pozorování obsahu výtvarně tvořivých aktivit chlapců a dívek ve třídě a na zahradě je patrné, že chlapci i dívky volí obdobné,

mnohdy stejné aktivity, ve kterých se výrazněji neprojevuje genderová identita. Holčičky klidně kreslí auto, kluci zase srdíčka a kytičky. Náznak genderové identity můžeme vidět snad jen ve vytvarování meče chlapcem a v pletení věnečků u dívek. Výtvarně tvořivé aktivity předpoklad třetí hypotézy nepotvrzují.

### **Konstruktivní aktivity ve třídě**

- **u chlapců** bylo pozorováno stavění z velkých látkových kostek ( stavba ponorky, auta, motorky, formule, letadla, domečku), stavění z dřevěných kostek ( stavba garáže a cest pro auta, letiště, policejní stanice, autodráhy, stáje pro koně, domu pro zvířata, hradu, panáka-člověka), stavění kolejí z dřevěné stavebnice „Vlak“, stavění z plastové stavebnice CHEVA( letadlo s letištěm, raketa, loď), stavění autodráhy z plastové stavebnice GRAPA, stavění z kuličkové mozaiky (barevné řádky-algoritmus), sestavování puzzle, stavění tobogánu z plastové stavebnice
- **u dívek** bylo pozorováno stavění z velkých látkových kostek ( stavba domečku pro bydlení lidí i psů, zámku), sestavování puzzle, sestavování z plastové stavebnice SEKO (náramky, náhrdelníky a čelenky), stavění z magnetické stavebnice GEOMAG (podle předlohy i fantazie), stavění z kuličkové mozaiky(barevné řádky-algoritmus, podle fantazie-kytky,domeček,panáček i podle předlohy)

### **Konstruktivní aktivity na zahradě**

- **u chlapců** bylo pozorováno stavění na pískovišti (hrad, tunel, cesty pro auta, díry, dům, bunkr, hora, sopka)
- **u dívek** bylo pozorováno stavění na pískovišti ( mraveniště, hrad s korouhví, zídkou a příkopem zdobený přírodninami, věže, most, cesty a silnice pro auta, tunel, děláni bábovek)

Z výše uvedených výsledků pozorování obsahu konstruktivních aktivit chlapců a dívek ve třídě a na zahradě je patrné, že na zahradě je volba obsahu spontánních aktivit u chlapců i dívek velmi podobná až shodná a neprojevuje se v ní výrazněji genderová identita. U konstruktivních aktivit ve třídě nacházíme částečné shody a podobnosti, ale projevila se tu i výrazná odlišnost ve volbě obsahu odpovídající gender identitě. Dívky si ze stavebnice sestavují „šperky“ a chlapci ze stavebnic



vytvářejí různé autodráhy, cesty a koleje a rozmanité dopravní prostředky. Konstruktivní aktivity ve třídě předpoklad třetí hypotézy spíše potvrzují.

### **Pohybové aktivity ve třídě**

- **u chlapců** bylo pozorováno lezení po žebřinách, ježdění s autem nebo létání s letadlem volně po třídě, házení na terč, hraní žabek (obdoba hry blechy), skákání na skákacím balónu, koulení kuželek, hraní kroketu, ručního deskového hokeje
- **u dívek** bylo pozorováno házení a kutálení míče, odbíjení s nafukovacím míčem, hraní žabek (obdoba hry blechy), lezení po žebřinách, hraní golfu, lovení rybiček prutem, motání joja, hraní ručního deskového fotbalu

### **Pohybové aktivity na zahradě**

- **u chlapců** bylo pozorováno klouzání na klouzačce, skákání na pružinovém skákadle, honičky s různými pravidly, házení míče do koše i do výšky, házení s létajícím talířem, houpání na pružinovém houpadle, ježdění na motorkách (odstrkovadlech), běhání za vedoucím-„opičí dráha“, fotbal -kopaná
- **u dívek** bylo pozorováno klouzání na klouzačce, házení míče do koše, házení míčem v prostoru, koulení míče po rovině i z kopce, ježdění na motorkách (odstrkovadlech), honičky s různými pravidly

Z výše uvedených výsledků pozorování obsahu pohybových aktivit chlapců a dívek ve třídě a na zahradě je patrné, že chlapci i dívky volí obdobné, mnohdy stejné aktivity, ve kterých se výrazněji neprojevuje genderová identita. Náznak genderové identity můžeme vidět snad jen u chlapců v ježdění s autem a létání s letadlem volně po třídě nebo v hraní fotbalu na zahradě. Pohybové aktivity tak předpoklad třetí hypotézy nepotvrzují.

### **Námětové aktivity ve třídě**

- **u chlapců** byly pozorovány aktivity jako :
  - \* na potápěče(postavení ponorky z velkých látkových kostek, plavání, lovení a bojování s imaginárními žraloky, střelení s harpunou sestavenou ze stavebnice),

- \* na závodění(na motorkách či formulích postavených z velkých látkových kostek jako jedou a závodí, vyluzují zvuky jízdy),
- \* na příšery a strašení(sestavení domečku z velkých látkových kostek, kde je úplná tma, tam někoho „zazdí“, z domečku bafají a straší, dům znovu postaví, sedí v něm ve tmě a povídají si, schovávají se v něm, pak strašení opakují),
- \* na výlet(v látkovém domečku tvaru auta jedou na výlet do hor-vylezou na žebřiny, s sebou berou nádobí a jídlo z kuchyňky-svačina na cestu,chodí a běhají po třídě),
- \* na psy(látkový stan používají jako boudu, lezou okolo po čtyřech, jako se perou a strkají-hra pejsků,s míčkem hrají psí fotbal),
- \* na opraváře (jeřábem odvázejí nabouraná auta z kobercové silnice do garáže, kde jezdili a simulovali provoz a bouračky, v garáži opravují náradím, pak opět jezdí a situaci opakují),
- \* na doktora(v hale na gauči ordinují, sedačka je čekárna, používají doktorský kufřík, vyšetřují, užívají ustálené fráze rozhovoru lékař-pacient, měří teplotu, proklepávají, poslouchají stetoskopem, dávají léky, střídají se v ošetřování sebe navzájem)
- **u dívek** byly pozorovány aktivity jako :
- \* na fotografku(s fotoaparátem chodí po třídě a fotí věci i děti-řekni sýr, ze sedačky sestaví fotostudio a zde fotí portréty i skupinky dětí s plyšáky, kteří jí pózuji),
- \* na černý domeček-na tmu(sestavení domečku z velkých látkových kostek, kde je úplná tma, tam někoho „zazdí“, z domečku bafají a straší, dům znovu postaví, sedí v něm ve tmě a povídají si, schovávají se v něm, pak strašení opakují),
- \* na doktora(v hale na gauči ordinují, sedačka je čekárna, používají doktorský kufřík, vyšetřují, užívají ustálené fráze rozhovoru lékař-pacient, měří teplotu, proklepávají, poslouchají stetoskopem, dávají léky, střídají se v ošetřování sebe navzájem, objevil se zde i motiv porodnice a porodu miminka-panenky či plyšáka),
- \* na království( postavení zámku z velkých látkových kostek, zde chystat hostinu z jídla a s nádobím z kuchyňky, vařit a prostírat),
- \* na domácnost( bydlí ve stanu-domečku,vaří v kuchyňce,chodí na nákup,uklízí),
- \* na ošetřovatelky lvů(postaví ohradu z podložek na cvičení a židlí,v kuchyňce připravují jídlo pro lvy - pro sebe i plyšové lvy),

- \* na kadeřnice(v kadeřnickém koutku si myjí, češou,stříhají vlasy,upravují nehty, užívají ustálené fráze rozhovoru kadeřnice-zákaznice,střídají se v rolích),
- \* starání se o psy (stan je bouda pro psy, v kuchyňce připravují jídlo, chodí na procházky se psem,starají se o štěňata-plyšáky),
- \* na školu(s knížkami či s obrázky plní různé úkoly u tabule, píší a kreslí u stolečku,v kuchyňce pak připraví svačinu na přestávku, role učitel-žáci-kuchařka),
- \* na výlet(v látkovém domečku tvaru auta jedou na výlet do hor-vylezou na žebřiny, k moři-sestaví velké puzzle s motivem moře a v něm se jako koupou,s sebou berou nádobí a jídlo z kuchyňky-svačina na cestu,chodí a běhají po třídě)

### **Námětové aktivity na zahradě**

- **u chlapců** byly pozorovány aktivity jako :
  - \* na výlet( jízda v dřevěném vlaku na lokomotivě, vydávání zvuků jízdy, jmenování názvů vymyšlených zastávek, dávání příkazů nastupovat-vystupovat),
  - \* na policii a zloděje(role policie-honiče a role zloděje-honěného, všichni chytají jednoho nebo každý svého zloděje, užívají pouta, vysílačky,brýle a čepice, odvedou zloděje do vězení-lavička na zahradě,on uteče, vše se opakuje dokola, běhání po celé zahradě, střídání rolí, přidávání motivů, změna počtu účastníků hry),
  - \* na policii jak řídí dopravu( rukou dělá závoru na kopečku, kde děti jezdí na motorkách, reguluje jejich jízdu, červenou a zelenou lopatku nebo jen červený terčík užívá jako semafor, vybírá pokuty od dětí, které jedou na červenou),
  - \* na draky,dinosaury a příšery(jedna i více příšer honí a loví ostatní, aby je snědla, ostatní utíkají, vymýšlejí, jak je zneškodnit a utéct-hra na domečky, kouzelná sůl proti příšerám,nehořlavost, nezničitelnost a jedovatost honěného apod.),
  - \* na rytíře( šermování se stonky dlouhé rostliny, bojování mezi rytíři, bojování s drakem či příšerou, běhání, turnaje),
  - \* na superhrdiny(na Spidermanna a jiné, přehrávají situace, které viděli ve filmu či v časopisu, vymýšlejí své situace, bojování dobra proti zlu, většinou jsou všichni hrdinové, kteří bojují proti imaginárnímu zlu, jen občas někdo hraje zlo, pohyb po celé zahradě, i v kostýmech a s rekvizitami donesenými z domova),
  - \* na táboření(vytvoření ohniště,sbírání a snášení dřeva, opékání šišek či hrušek jako buřtů, výpravy po zahradě, hledání stop a podezřelých věcí-imaginárních)

- **u dívek** byly pozorovány aktivity jako :
  - \* na oslavu(vaření z přírodnin, sbírání přírodnin po zahradě, chystání hostiny o několika chodech a dortu v domečku),
  - \* hospodaření(uklizení a zametání v domečku, který si vytvořily pod stromem, zařizování domácnosti věcmi, chození či ježdění na motorce na nákupy, sběr přírodnin a vaření z nich, navštěvování jiné domácnosti),
  - \* na čarodějky( čarování s hůlkami, honění a chytání někoho, koho začarují, následné odčarování a záchrana, hodné a zlé čarodějky, výměna rolí),
  - \* na kadeřnice(česání na dece, upravování a vplétání trávy a kytěk do vlasů, zdobení se „šperky“ z pampelišek),
  - \* na maminky(vybudují domeček, zařídí ho, hospodaří v něm, uklízí, vaří, starají se o miminko, krmí ho, převlékají, vozí ho v kočárku, jezdí na návštěvy, na nákupy),
  - \* na cukrárnu(na pískovišti vybudují krám, prodávají zmrzlinu-jemný přesitý písek z kyblíků-v bábovkách, vybírají peníze-kamínky, užívají ustálené fráze rozhovoru prodavač-zákazník, hlasitě svolávají a zvou zákazníky do krámu)

Z výše uvedených výsledků pozorování obsahu námětových aktivit chlapců a dívek ve třídě a na zahradě je patrné, že škála aktivit je u obou pohlaví velmi široká a pestrá. U aktivit ve třídě i na zahradě najdeme některé podobnosti až shody mezi pohlavími, více se zde ale projevuje volba obsahu odpovídající genderové identitě. U chlapců jsou to aktivity spojené s bojováním a střelením se zbraněmi v duchu akčnosti, bojovnosti a hrdinství, dále soupeření a závodění v dopravních prostředcích, řízení dopravy, montování a spravování či psí fotbal, u dívek nacházíme spíše aktivity spojené s pečováním a staráním se o kohokoliv, dále vaření a uklízení, krášlení či motiv porodu. Volba obsahu aktivit se tak velmi blíží tradičnímu rozdělení rolí otce živitele a matky pečovatelky. Námětové aktivity předpoklad třetí hypotézy potvrzují.

### **Poznávací aktivity ve třídě**

- **u chlapců** byly pozorovány aktivity s dalekohledem (pozorování dětí, sledování dění za oknem), vážení s váhami (vážení různých hraček a předmětů i s pomocí závaží), prohlížení časopisů, knih a encyklopedií (o superhrdinech, o zvířatech,

lidském těle, dopravních prostředcích, katalogy hraček LEGO - diskuse dětí nad obsahem, vyjadřování svých zkušeností, názorů, myšlenek a přání, ztotožňování se s hrdiny ), hry s hlavolamy, labyrinty

- **u dívek** bylo pozorováno prohlížení časopisů, knížek a encyklopedií (o světě, zvířatech, lidském těle, Sluníčko, Knížka pro Lucinku - komentování prohlíženého, vyjadřování svých zkušeností, názorů, myšlenek a přání), smyslové hry ( hledat stejný tvar, velikost, zvuk, materiál), schovávaná hraček ( Hoří přihořívá)

### **Poznávací aktivity na zahradě**

- **u chlapců** byly pozorovány aktivity s lupou (sledování různých přírodnin, živočichů - zkoumání jejich barvy, tvaru, velikosti, částí, pohybu) i sledování živočichů v přirozeném prostředí i uměle vytvořené „zahrádce“
- **u dívek** byly pozorovány aktivity s lupou (sledování různých přírodnin, živočichů - zkoumání jejich barvy, tvaru, velikosti, částí, pohybu) i sledování živočichů v přirozeném prostředí i uměle vytvořené „zahrádce“, vodní hrátky ( pokusy a experimentování s vodou v bazénku, přelévání a nabírání vody, plnění nádob, sledování vody v reakci s vodními mlýnky, konvemi, sítky, nádobami apod.)

Z výše uvedených výsledků pozorování obsahu poznávacích aktivit chlapců a dívek ve třídě a na zahradě je patrné, že chlapci i dívky volí obdobné, někdy i stejné aktivity, ve kterých se výrazněji neprojevuje genderová identita. Náznak genderové identity můžeme vidět snad jen ve volbě časopisů na prohlížení, kdy dívky nevolí časopisy o superhrdinech a katalogy hraček s auty, letadly, vlaky apod. Poznávací aktivity předpoklad třetí hypotézy nepotvrzují.

### **Aktivity s náhodou**

- **u chlapců** byla tato aktivita pozorována pouze ve třídě - Člověče nezlob se ( velká kobercová verze této hry, stanovili si svá pravidla, která dodržovali, nikdy nedohráli až do konce, po 10 - 20 minutách ztratili o aktivitu zájem)
- **u dívek** tato aktivita nebyla pozorována ve třídě ani na zahradě

Z výše uvedených výsledků pozorování obsahu aktivit s náhodou chlapců a dívek ve třídě a na zahradě je patrné, že tyto aktivity nejsou u obou pohlaví příliš časté a oblíbené, u dívek nebyly během výzkumného pozorování zaznamenány vůbec. Nelze se tak vyjádřit k předpokladu třetí hypotézy a potvrdit či vyvrátit ho.

#### **Pozorování - relaxace - komunikace ve třídě**

- **u chlapců** bylo pozorováno sezení či ležení a odpočívání na lavičce spolu se sledováním, ale nezapojením se do aktivit jiných dětí, procházení se po třídě a pozorování, ale nezapojení se do aktivit dětí, povídání s kamarádem na lavičce (plánování společné návštěvy a aktivit doma), povídání s paní učitelkou (zážitky z minulého dne-vykradené auto, z výletu s rodiči-bouře po cestě)
- **u dívek** bylo pozorováno povídání si s kamarádem v leže na gauči (plánování společné aktivity v parku)

#### **Pozorování - relaxace - komunikace na zahradě**

- **u chlapců** bylo pozorováno procházení a rozhlížení se po celé zahradě, bez účasti na aktivitách někoho jiného, sezení a odpočívání ve vlaku či na lavičce po intenzivnější honičce, sezení v domečku a plánování další strategie hry
- **u dívek** bylo pozorováno ležení a odpočívání na dece spolu se sluněním a zpíváním písniček, vyprávěním vtipů a povídáním( fantazijní vymýšlení co by se stalo, kdyby...)

Z výše uvedených výsledků pozorování obsahu aktivit nazvaných pozorování-relaxace-komunikace chlapců a dívek ve třídě a na zahradě je patrné, že chlapci i dívky volí obdobné aktivity, ve kterých se výrazněji neprojevuje genderová identita. Tyto aktivity předpoklad třetí hypotézy nepotvrzují.

Na třetí výzkumnou otázku a třetí vznesenou hypotézu odpovídají aktivity takto :

- výtvarně tvořivé - NE, předpoklad nepotvrzují
- konstruktivní aktivity - na zahradě NE, předpoklad nepotvrzují  
- ve třídě SPÍŠE ANO, předpoklad spíše potvrzují

- pohybové aktivity - NE, předpoklad nepotvrzuji
- námětové aktivity - ANO, předpoklad potvrzuji
- poznávací aktivity - NE, předpoklad nepotvrzuji
- aktivity s náhodou - nelze se vyjádřit
- pozorování-relaxace-komunikace - NE, předpoklad nepotvrzuji

Porovnáním a sloučením výše uvedených výsledků dojdeme ke konečné odpovědi na třetí výzkumnou otázku a třetí hypotézu a ta zní SPÍŠE NE, u volby většiny spontánních aktivit se neprojevuje gender identita a také spíše nepotvrzuje předpoklad třetí výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě obsahu činnosti u chlapců a u dívek, který by odpovídal gender identitě.

Ve výzkumném pozorování spontánních aktivit 6 vybraných dětí byla sledována nejen volba herního partnera, mapovány, kategorizovány a pojmenovány dětmi volené spontánní aktivity, blíže a podrobněji sledovány volené pomůcky i obsah spontánních aktivit z hlediska genderové identity, ale sledována i role a postavení 6 vybraných dětí ve spontánní aktivitě, obměna či posun při opakování zvolené aktivity, z čehož byly vyvozovány poznatky a závěry pro hodnocení spontánních aktivit z hlediska edukační hodnoty, z hlediska naplňování rozvojových možností dítěte, z hlediska úměrnosti věku a použity pro hodnocení získávaných kompetencí dítěte do osobního portfolia dítěte v mateřské škole.

### **Závěr :**

Přímé pozorování 6 vybraných dětí během spontánních aktivit ve třídě a na zahradě se snažilo ověřit a porovnat dosavadní získané informace a výsledky z rozhovorů a kreseb s pozorovanou skutečností, a odpovědět tak na některé položené výzkumné otázky a verifikovat předpoklady vznesených hypotéz.

Zmapování, pojmenování a kategorizace pozorovaných spontánně volených aktivit umožnily porovnání aktivit volených ve třídě a na zahradě, a odpovědět tak na první vznesenou hypotézu. Na zahradě děti volí nejčastěji aktivity pohybové a námětové, ve třídě je volba vyrovnanější a zahrnuje výtvarně tvořivé, pohybové, námětové i poznávací aktivity, výrazně nejvíce ale volí aktivity konstruktivní.

Z hlediska četnosti a oblíbenosti volby námětu a obsahu spontánní aktivity rozhovory spíše potvrdily a kresby potvrdily předpoklad první hypotézy. **Výsledky přímých pozorování** se přiklání k doposud získaným informacím a **potvrzují předpoklad první hypotézy** o rozdílu mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorách a v budově mateřské školy.

Sledování volby herního partnera do spontánně volené aktivity umožnilo odpovědět na druhou výzkumnou otázku a druhou vznesenou hypotézu. Nejčastěji děti volí partnera stejného pohlaví (a to 1-2 nebo i 3-4), řídkým jevem je samostatná aktivita bez herního partnera nebo aktivita jen s partnerem opačného pohlaví. Řidším, ale ne příliš častým jevem je pohlavně smíšená skupina, ve které ale většinou převládá to pohlaví, které odpovídá pohlaví pozorovaného subjektu.

Výsledky rozhovorů odpovídají ANO na druhou výzkumnou otázku a také potvrzují druhou hypotézu, výsledky kreseb odpovídají SPÍŠE ANO na druhou výzkumnou otázku a také spíše potvrzují druhou hypotézu. **Výsledky přímých pozorování** se přiklání k doposud získaným informacím a **odpovídají na druhou výzkumnou otázku ANO**, děti preferují ve spontánních aktivitách při volbě partnera dítě stejného pohlaví a také **potvrzují předpoklad druhé hypotézy** o rozdílu ve volbě herního partnera u chlapců a u dívek.

Podrobnější popis obsahu pozorovaných spontánních aktivit se pokusil najít odpověď na třetí výzkumnou otázku a třetí vznesenou hypotézu. Pojmenované a utříděné spontánní aktivity odpověděly celkem 5x NE a předpoklad hypotézy nepotvrdily, 1x odpověděly SPÍŠE ANO a hypotézu spíše potvrdily, 1x odpověděly ANO a hypotézu potvrdily a 1x nebylo možno odpovědět. Hypotézu potvrzují nebo spíše potvrzují především námětové a konstruktivní aktivity ve třídě, ostatní aktivity hypotézu nepotvrzují.

Výsledky rozhovorů i kreseb odpovídají SPÍŠE ANO a spíše potvrzují předpoklad třetí hypotézy. **Výsledky přímých pozorování** se tak nepřiklání k doposud získaným informacím. Přímá pozorování byla hlavní a zásadní metodou získávání informací, obsáhla a zaznamenala širší a bohatší škálu spontánních aktivit, a proto mění doposud získané výsledky a **odpovídají na třetí výzkumnou otázku SPÍŠE NE**, u volby většiny spontánních aktivit se neprojevuje gender identita a také



**spíše nepotvrzují předpoklad třetí výzkumné hypotézy** o rozdílu ve volbě obsahu činnosti u chlapců a u dívek, který by odpovídal gender identitě.

### **Výsledky a závěry výzkumné části :**

Prakticko-empirická část diplomové práce sbírala a zaznamenávala data o příchodech všech dětí do zařízení ve sledované mateřské škole, sbírala a zaznamenávala data o příchodech a odchodech 6 vybraných dětí, získávala informace o spontánních aktivitách v individuálním rozhovoru, z kresebného projevu a především z přímého pozorování 6 vybraných dětí během spontánních aktivit ve třídě a na zahradě.

Kvantitativní výzkum této diplomové práce si položil tři výzkumné otázky, na které hledal odpověď a také formuloval tři předpoklady výzkumu (hypotézy), které verifikoval.

#### **Výzkumná otázka 1**

***Má dítě ve vybrané mateřské škole dostatek času pro spontánně volené aktivity ?***

Praktická část na první výzkumnou otázku odpovídá NE, většina dětí ve vybrané mateřské škole neměla v obou pololetích dostatek času pro ranní spontánní aktivity, tento čas u nich nepřekročil hranici 50% z ideálního časového schématu ranních spontánních aktivit.

Co se týká celkového času pro spontánní aktivity v obou pololetích, výsledky **jsou nerozhodné**, není možno odpovědět jednoznačně ANO ani jednoznačně NE. Polovina ze sledovaných dětí překročila hranici 50% z ideálního časového schématu spontánních aktivit a měla dostatek času pro spontánně volené aktivity a druhá polovina ze sledovaných dětí nepřekročila hranici 50% z ideálního časového schématu spontánních aktivit a neměla dostatek času pro spontánně volené aktivity.

## **Hypotéza 1**

***Předpokládám rozdíl mezi spontánními aktivitami ve venkovních prostorách mateřské školy a v budově mateřské školy.***

Z hlediska oblíbenosti provozování spontánních aktivit ve venkovních nebo vnitřních prostorách mateřské školy nebyl zaznamenán výraznější rozdíl, u dětí se objevila téměř vyrovnaná obliba aktivit ve třídě i na zahradě, předpoklad první hypotézy o rozdílnosti z tohoto hlediska se tak **nepotvrdil**.

Z hlediska četnosti a oblíbenosti volby námětu a obsahu spontánní aktivity výsledky rozhovorů, kreseb a především přímých pozorování předpoklad první hypotézy o rozdílu mezi spontánními aktivitami ve třídě a na zahradě **potvrzují**. Na zahradě děti volí nejčastěji aktivity pohybové a námětové, ve třídě je volba vyrovnanější a zahrnuje aktivity výtvarně tvořivé, pohybové, námětové a poznávací, výrazně nejvíce ale děti ve třídě volí aktivity konstruktivní.

## **Výzkumná otázka 2, hypotéza 2**

***Preferují děti ve spontánních aktivitách při volbě partnera dítě stejného pohlaví ?***

***Předpokládám při spontánních aktivitách rozdíl ve volbě herního partnera u chlapců a u dívek.***

Výsledky rozhovorů, kreseb a především přímých pozorování naznačují, že dívky si volí ke spontánním aktivitám jako partnery spíše opět dívky a chlapci volí jako partnery spíše opět chlapce. Odpověď na druhou výzkumnou otázku je tak **ANO**, děti preferují ve spontánních aktivitách při volbě partnera dítě stejného pohlaví a výsledky tak také **potvrzují** předpoklad druhé hypotézy o rozdílu ve volbě herního partnera u chlapců a u dívek.

## **Výzkumná otázka 3, hypotéza 3**

***Projevuje se u volby spontánních aktivit gender identita ?***

***Předpokládám při spontánních aktivitách rozdíl ve volbě obsahu činnosti u chlapců a u dívek, odpovídající gender identitě .***

Praktická část na třetí výzkumnou otázku odpovídá **SPÍŠE NE**, u volby většiny spontánních aktivit se neprojevuje gender identita a také **spíše nepotvrzuje**

předpoklad třetí výzkumné hypotézy o rozdílu ve volbě obsahu činnosti u chlapců a u dívek, který by odpovídal gender identitě. Hypotézu **potvrzují** nebo **spíše potvrzují** pouze námětové aktivity a konstruktivní aktivity ve třídě, ostatní spontánní aktivity třetí hypotézu **nepotvrzují**.

## Závěr

Tato práce se zabývala spontánní aktivitou předškolního dítěte. Za pomoci různých výzkumných metod hledala odpovědi na položené otázky a snažila se potvrdit nebo vyvrátit vznesené hypotézy. Některé získané výsledky nebyly velkým překvapením, protože je bylo možno z obecného hlediska a srovnání tušit a předpokládat, jiné vyzískané výsledky byly inspirací pro mé další výchovně vzdělávací působení i zkvalitňování prostředí mateřské školy.

Výsledky odpovídající na otázku, zda má dítě ve sledovaném zařízení dostatek času pro spontánní aktivity, nebyly příliš velkým překvapením. Obecně se dá předpokládat, že čím má dítě méně času, tím si samozřejmě také méně hraje. A vzrůstající trend pozdějších i velmi pozdních příchodů dětí do mateřské školy jsem pozorovala v zařízení již několik posledních let. Sběr dat o příchodech všech dětí do zařízení také ostatně ukázal a potvrdil převládající trend pozdějších i velmi pozdních příchodů dětí do zařízení během rána až dopoledne. Získané výsledky o tom, že děti nemají dostatek času pro ranní spontánní aktivity, jen potvrdily to, co jsem již dlouho pozorovala a tušila a tento výzkum to jen dokázal a pomohl procentuálně vyčíslit. Jednoznačně z celé skupiny dětí sledovaných v tomto zařízení určil jako převládající tu, která neměla více jak 50% času pro ranní spontánní aktivity.

Při podrobnějším sledování vybrané skupiny dětí se ukázal nerozhodný výsledek o celkovém času pro spontánní aktivity dětí, kdy tři děti překročily 50% hranici času určeného pro spontánní aktivity a tři děti tuto hranici nepřekročily. Výsledek může být ovlivněn patrně malým výzkumným vzorkem. Sběr dat o příchodech i odchodech byl zaznamenáván pouze u výběrového souboru šesti dětí a dále byly k tomuto zpracovávány ještě informace o docházce těchto dětí do různých zájmových kroužků, které zasahovaly do prostoru pro spontánní aktivity a zkracovaly tak jejich celkový čas. Zpracovávat tyto informace u všech dětí ze zařízení by bylo velmi časově náročné. Byl proto vybrán výzkumný vzorek podle pečlivě sestavených kritérií, která měla zajistit co nejširší škálu možností, která se u kombinace příchodů, odchodů a docházky do kroužků mezi dětmi v zařízení vyskytuje. Dobře vybraný vzorek pak přinesl nerozhodný, vyrovnaný výsledek, který ale umožnil stanovení obecnějších zákonitostí a závěrů této problematiky.

Porovnávání spontánních aktivit exteriérových a interiérových potvrdil předpokládaný rozdíl a ukázal, že na zahradě děti nejčastěji volí aktivity pohybové a námětové, ve třídě je volba vyrovnanější a zahrnuje aktivity výtvarně tvořivé, pohybové, námětové, poznávací a zejména konstruktivní.

Jistá rozdílnost je dána již samotným protikladným umístěním herního prostoru i vlastním vybavením těchto prostor, což potvrdily i získané výsledky. Výsledky nám ale také ukazují, jaké aktivity a kde bychom měli podpořit a vytvořit pro ně optimální podmínky (a to zejména v prostorech zahrady). Na zahradě bude samozřejmě k nejčastějším aktivitám patřit vše, co je spojené s pohybem, prostor zahrady k tomu přímo vybízí. Je potřeba ale širokou škálou nabízených pomůcek a vybavením povzbudit i další aktivity. Tento výzkum nám ukázal směr, co na kterém místě podpořit.

Předpoklad o rozdílnosti volby herního partnera u chlapců a u dívek, který se potvrdil, nebyl pro mne žádným překvapením. Tento jev, že dívky si volí ke spontánním aktivitám jako partnery spíše opět dívky a chlapci volí jako partnery spíše opět chlapce, jsem pozorovala a vnímala ve své praxi dlouho. Ostatně i odborný názor říká, že : „*Významným kritériem volby kamaráda v předškolním věku bývá pohlaví (vesměs převažuje výrazná inklinace k pohlaví stejnému),...*“ . (Helus, 2009, s.242) A výsledky výzkumu tuto preferenci také potvrzují.

Otázka gender identity ve spojení s rozdílnou volbou obsahu činnosti u chlapců a u dívek se spíše nepotvrdila. Jisté náznaky genderu se objevily pouze u námětových a konstruktivních aktivit dětí, u ostatních aktivit se předpokládaný rozdíl nepotvrdil. Výsledky výzkumu tak spíše podporují názor, že genderové rozdíly v mateřské škole nejsou tak viditelné a že mateřská škola svým celkovým přístupem spíše podporuje v současnosti diskutovanou a preferovanou genderovou rovnost. Výsledky výzkumu pro mé další působení znamenají, že nadále budeme nabízet dětem genderově širokou paletu pomůcek, kterou si budou moci chlapci i dívky bez omezování a bránění („to si neber, to je jen pro holky“ nebo „s tím si přece holky nehrají“) vyzkoušet, budou-li mít zájem.

Při pozorování spontánních aktivit dětí ve třídě i na zahradě jsem zaznamenávala i pomůcky, které si děti ke své činnosti vybírají. Nejednou se tam

objevily i věci, hračky a vybavení, které si děti přinesly z domova a které „nastartovaly“ danou aktivitu, kterou se dítě samo či s herním kamarádem potom zaměstnávalo. Tyto pomůcky jsem pečlivě sledovala a zaznamenávala a podala pak paní ředitelce návrh na obohacení naší nabídky pomůcek a vybavení do spontánních aktivit a činností. Rozšířili jsme tak tzv. „kostýmový šuplík“, ze kterého děti mohou vyzkoušet různé kostýmy a doplňky do her „na něco“ či „na někoho“. Také jsem požádala o zakoupení některých stávajících stavebnic, které jsou „téměř stále v permanenci“, abychom navýšili počet dílků a dílců stavebnice, a mohlo ji tak využívat naráz více dětí a tvořit bohaté a sebevědomé stavby neomezované nedostatkem stavebního materiálu.

Pozorování dětí ve spontánních aktivitách mi také potvrdilo, že děti mají velkou potřebu tzv. „ohraničení a schování se“. Potřebují svůj intimní koutek. Velmi rády si staví různé domečky, obydlí a stavby, které vymezí „jejich“ prostor, kde se mohou „schovat a rozhodovat“, hospodařit, bydlet, prostě být, hrát si, tvořit a plnit si svá přání, touhy, představy a potřeby. Toto nás inspirovalo k rozšíření stávající nabídky a pořízení paravánů, velké plastové dílové stavebnice i rozšíření velké látkové stavebnice, které děti mohou univerzálně využít pro účely stavby čehokoliv, v čem se dá „bydlet“. Mohou tvořit „svůj koutek“ podle svých představ.

Bylo to i inspirací k pořízení herního patra, které využívá vysokých stropů vilové školky, a které rozšířilo nabídku herních prostor a intimních koutků našeho zařízení. Je to spíše „konstantní domeček“, který děti nemohou stavět a příliš přetvářet, ale poskytuje jim intimní, ohraničený, zajímavý a podnětný koutek do hry, ve kterém mohou děti podle svých představ a potřeb kombinovat pomůcky a jiné vybavení.

Tato práce vycházela z přesvědčení, že dítě je jedinečnou osobností a dětství je období důležité, hodnotné a rovnocenné ostatním. Snažila se chápat odlišnost dětského světa od světa dospělých, respektovat věkové zvláštnosti a jeho individualitu. Dítě pojímala jako individuum, jemuž je vlastní schopnost růstu, seberozvoje, naplňování vlastních možností a potřeb, že je dítěti vrozená touha po poznání. Děti „... *samy od sebe chtějí porozumět světu, chtějí se naučit nové věci, být samostatnější, mít více kompetencí. Rády pak přijmou naši pomoc, jen musí to, co*

*jim poskytujeme, mít pro ně smysl, musí nové poznatky chápat jako užitečné a potřebné.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s.51)

V dějinách lidstva dlouho nebylo dítě chápáno a pojímáno jako svébytná, individuální, jedinečná osobnost, která má své vývojové zvláštnosti a potřeby. Teprve až dílo J.A.Komenského věnovalo patřičnou pozornost dítěti a nabádalo ke skutečnému porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem, abychom mohli v zájmu své budoucnosti dítě dobře vychovat a zajistit tak zdravý vývoj celé společnosti.

Podporou spontánních aktivit a zdůrazněním jejich významu v době pobytu dítěte v mateřské škole naplňujeme jak Komenského pohled na dítě, tak i požadavky současné společnosti.

## Literatura a informační zdroje :

### Monografické publikace :

BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2007. ISBN 978-80-7290-298-9.

FILCÍK, G. *Svět kolem nás*. Praha : Komenium, 1979.

FULGHUM, R. *Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské škole*. Praha : Odeon, 1991. ISBN 80-207-0306-3.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha :Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E.(eds.) a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-061-5.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KOVAŘÍK, J. *Dětská práva.Vím, co smím?* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-238-9291-6.

KUJAL, B. a kol. *Pedagogický slovník 1.díl*. Praha : SPN, 1965.

KUJAL, B. a kol. *Pedagogický slovník 2.díl*. Praha : SPN, 1967.

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno : Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3802-0.

MAREŠ,J., GAVORA, P. *Pedagogický educational*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.

MATĚJČEK,Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-853-8.



- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- MATĚJČEK, Z. *Psychologické eseje*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0892-8.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. Jinočany : H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- MERTIN, V. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha : Scientia, 2004. ISBN 80-7183-316-9.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- ONDRÁČKOVÁ, J. *Co je Úmluva o právech dítěte*. Praha : Český helsinský výbor, 1996. ISBN 80-902393-0-7.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I*. Liberec : Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-656-3.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II*. Liberec : Technická univerzita, 2004. ISBN 80-7083-786-1.
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-251-2.
- PECH, O. *Příruční slovník pedagogický*. Praha : Česko-slovenská grafická Unie, 1937.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SMOLÍKOVÁ, K. a tým autorů *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.
- ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha : VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0.
- VORŽÁČKOVÁ, K. *Směrnice č.1/2007 - Školní řád*. Praha : MŠ Benešovská, 2007.

Článek v seriálové publikaci (časopis, noviny) :

BĚLOHUBÝ, J. V Praze 10 bude angličtina i ve 2.třídách. *PRAHA 10*, 2009,roč.19, č.8, s.1.

KRAMULOVÁ, D. Holky se neperou a kluci nepláčou. Nebo je to jinak ? *Informatorium*, 2008, roč.XV, č.8, s.18-19. ISSN 1210-7506.

MÜLLEROVÁ, H. Odpovídáme na vaše dotazy - Délka pobytu venku. *Informatorium*, 2008, roč.XV, č.9, s.32. ISSN 1210-7506.

REDAKCE. Angličtina pro naše nejmenší. *PRAHA 10*, 2010, roč.20, č.2, s.3.

REDAKCE. Všech 25 mateřinek nabízí dětem angličtinu zdarma. *PRAHA 10*, 2009, roč.19, č.6, s.3.

TĚTHALOVÁ, M. Jak vypadá „učitelka snů“ ? *Informatorium*, 2008, roč.XV, č.6, s.12-13. ISSN 1210-7506.

VRKOSLAVOVÁ, M. Patří kroužky do mateřské školy ? *Informatorium*, 2008, roč.XV, č.6, s.10-11. ISSN 1210-7506.

Elektronické zdroje :

<http://zakony.gastronews.cz/zdravi-hygiena>

[www.kontrolahrist.cz/co-mozna-nevite.php](http://www.kontrolahrist.cz/co-mozna-nevite.php)

[www.materskeskolky.cz](http://www.materskeskolky.cz)

[www.p10.cz](http://www.p10.cz)

## **Seznam příloh :**

**Příloha č.I/a** - Kopie kresby K/1a - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě“ dítěte číslo 1.

**Příloha č.I/b** - Kopie kresby K/1b - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě“ dítěte číslo 1.

**Příloha č.II/a** - Kopie kresby K/2a - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě“ dítěte číslo 2.

**Příloha č.II/b** - Kopie kresby K/2b - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě“ dítěte číslo 2.

**Příloha č.III/a** - Kopie kresby K/3a - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě“ dítěte číslo 3.

**Příloha č.III/b** - Kopie kresby K/3b - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě“ dítěte číslo 3.

**Příloha č.IV/a** - Kopie kresby K/4a - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě“ dítěte číslo 4.

**Příloha č.IV/b** - Kopie kresby K/4b - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě“ dítěte číslo 4.

**Příloha č.V/a** - Kopie kresby K/5a - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě“ dítěte číslo 5.

**Příloha č.V/b** - Kopie kresby K/5b - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě“ dítěte číslo 5.

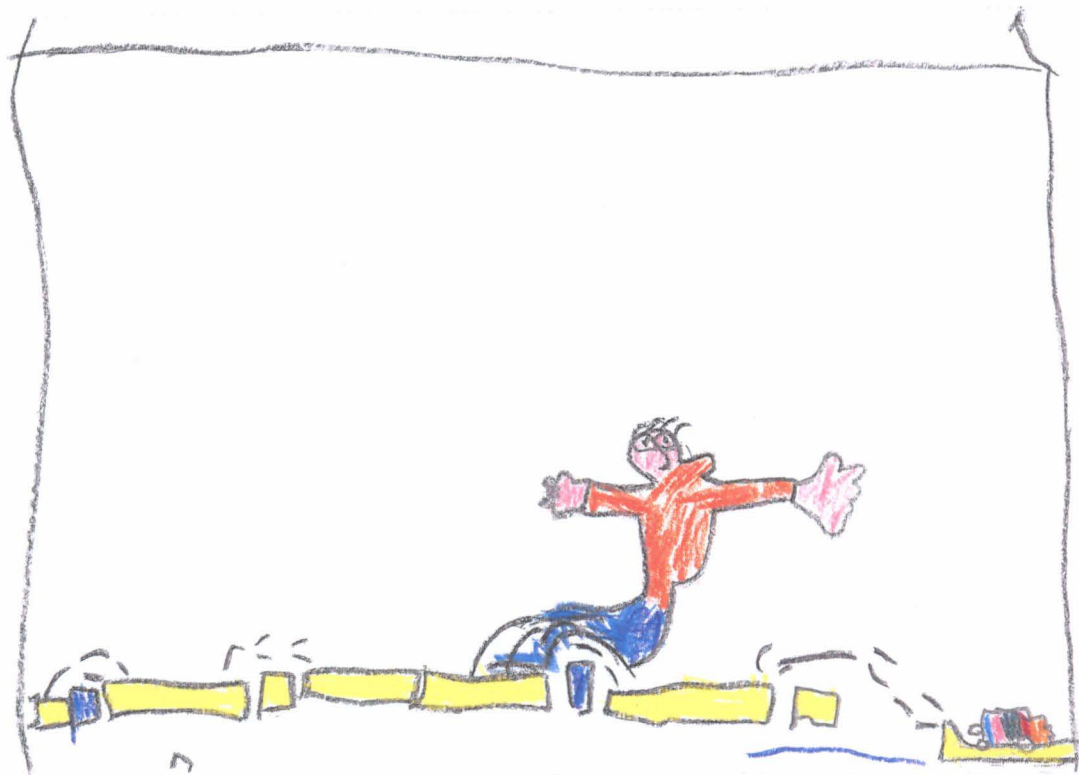
**Příloha č.VI/a** - Kopie kresby K/6a - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě“ dítěte číslo 6.

**Příloha č.VI/b** - Kopie kresby K/6b - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě“ dítěte číslo 6.

**Příloha č.VII** - Přepis otázek individuálního řízeného rozhovoru učitel - dítě.

**Kopie kresby K/1a - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě“ dítěte číslo 1.**

( Chlapec - 5 let 1 měsíc )

Přepis komentáře dítěte ke kresbě :

Tady jsem já a tady jsou kostky. To je dráha pro auto a tady to auto skáče přes tu kostku *(ty černé čáry znázorňují skok toho auta)* a tady skáče přes vodu *(na konci dráhy)* a tady je auto už na konci. A tohle je jako zeď *(černé čáry okolo obrázku představují zdi místnosti)*.

Komentář učitelky ke kresbě :

Chlapec se zaměřil na ztvárnění sebe a své činnosti, přestože v zadání úkolu byla zmiňována i možnost nakreslit nějakého kamaráda. Je to chlapec, který si často hraje sám, nemá svého stálého nejbližšího kamaráda či kamarády, se kterými by si pravidelně hrál. V kresbě zachycená stavebnice odpovídá svým tvarem, velikostí i barvou reálné konkrétní stavebnici v naší mateřské škole. Černé čáry= zdi pak zdůrazňují, že činnost se odehrává ve třídě.

**Kopie kresby K/1b - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě“ dítěte č.1**

( Chlapec - 5 let 1 měsíc )

Přepis komentáře dítěte ke kresbě :

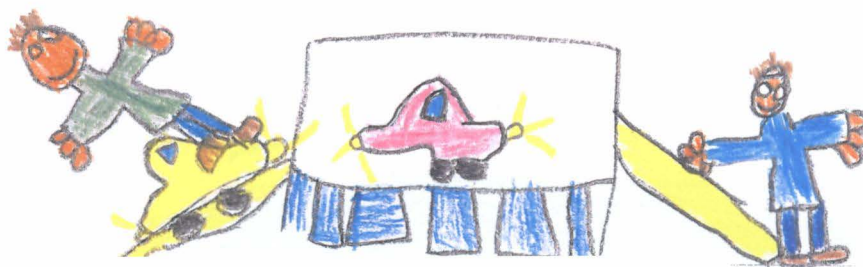
To je tráva na zahrádce a tady je kopeček, kde jezdíme na motorce (*na kresbě vlevo*).

To si hraju na pískovišti, tady je díra, to jsem udělal lopatkou (*vpravo od postavy*). A

tady jsem postavil hrad a vedle je sklad, tam dávám písek, který nepotřebuju. A tady okolo jsou ty dlaždičky, co tam máme na zahrádce.

Komentář učitelky ke kresbě :

Opět se zaměřil jen na zachycení sebe a své činnosti. Také kladl důraz na ztvárnění jednotlivostí typických pro konkrétní prostředí - tedy zahradu ( kopeček, dlaždice kolem pískoviště, trávník ).

**Kopie kresby K/2a - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě“ dítěte číslo 2.****( Chlapec - 5 let 9 měsíců )**Prepis komentáře dítěte ke kresbě :

To je garáž a moje auto je v garáži. A tady je Denis (*vlevo*) a jeho auto jede do garáže. Tudy (*vlevo*) se jede do garáže a tudy (*vpravo*) se jede z garáže. A tady jsem já (*vpravo*).

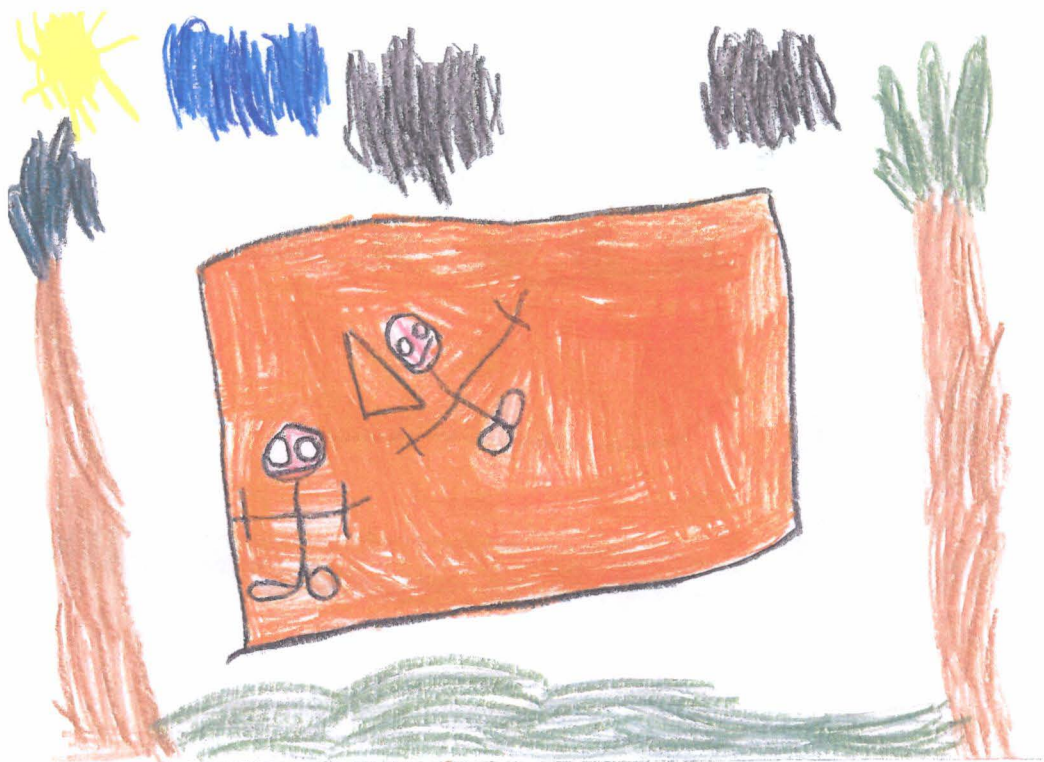
Komentář učitelky ke kresbě :

Chlapec ve své kresbě ztvárnil činnost s herním partnerem, jedním ze dvou svých nejbližších kamarádů, které v mateřské škole má. V odpovědi na čtvrtou otázku rozhovoru ho jmenoval. Důležitá je pro něj jak činnost samotná, tak i herní partner. Z kresby není ale vůbec patrné, kde se ta činnost odehrává, prostředí je anonymní. Chlapec bral patrně za samozřejmé, že s touto stavebnicí (reálná konkrétní stavebnice ve školce) si hrají děti jen ve třídě, na zahradě takováto stavebnice k dispozici není.



**Kopie kresby K/2b - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě“ dítěte č.2**

( Chlapec - 5 let 9 měsíců )



Přepis komentáře dítěte ke kresbě :

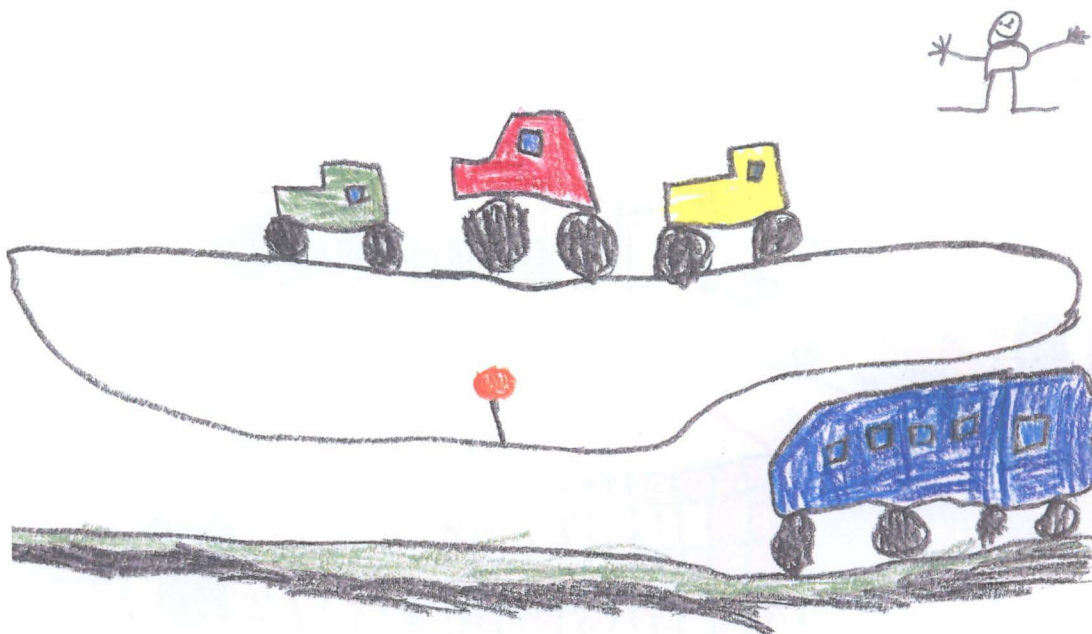
To jsem já (*vlevo*) a to je Adam (*vpravo*) a my si hrajeme s pískovištěm a postavili jsme velikou horu (*trojúhelník mezi postavami*).

Komentář učitelky ke kresbě :

I zde chlapec ztvárnil svého herního partnera, druhého ze dvou svých nejbližších kamarádů, které v mateřské škole má. V odpovědi na čtvrtou otázku rozhovoru ho jmenoval. Z kresby je jasně patrná skutečnost, že se to odehrává na zahradě (stromy, tráva, nebe, pískoviště), činnost ale jen tušíme a zřejmá je jen z verbálního komentáře chlapce. Grafický typ lidské postavy (oproti kresbě činnosti tohoto chlapce ve třídě - viz Příloha č.II/a ) je zde vzhledem k věku na velmi nízké úrovni.

**Kopie kresby K/3a - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě“ dítěte číslo 3.**

( Chlapec - 5 let 8 měsíců )

Přepis komentáře dítěte ke kresbě :

To si hraju s vláčkem, postavil jsem koleje (*na obrázku dole*) a tady je autodráha, auta jezděj dokola, to je ta dráha, jak se staví z toho šuplíku a sestavuje se z kousíčků. A tady je značka jako, že je tu cíl.

Komentář učitelky ke kresbě :

Chlapec ve své kresbě kladl důraz zejména na činnost samotnou, na hračky a pomůcky, které do hry potřebuje a o kterých přesně ví, kde je najde (je to jasně patrné z verbálního komentáře chlapce). Sebe ztvárnil jako malého jednoduchého panáčka v závěru celé práce, kamaráda nezobrazil žádného. Prostředí je na pohled anonymní. Pro chlapce bylo zřejmě samozřejmostí, že toto je hra do třídy, nikoliv na zahradu (je to jasně patrné z verbálního komentáře chlapce). Grafický typ lidské postavy je vzhledem k věku na velmi nízké úrovni.



## Kopie kresby K/3b - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě“ dítěte č.3

( Chlapec - 5 let 8 měsíců)

Přepis komentáře dítěte ke kresbě :

To jsem já tady jako policajt (*postava uprostřed s červenou plácačkou*) a tady je Dominik T. (*černá postava vpravo*) taky jako policajt a Verča (*na oranžové motorce*) platí pokutu, že jela na červenou. Za ní je Vojta, pak jede Viktor, pak Marek, pak Kristýnka S. a tady na konci je Dominik D. Hrajeme si na policajty, jeden zastavuje a jeden platí pokuty (*chlapec měl na mysli, že vybírá pokuty*). A tady je naše školka (*budova v popředí*).

Komentář učitelky ke kresbě :

Hoch na kresbě pracoval velmi zaujatě více jak 25 minut. Je tu patrná velká snaha o zachycení celé situace a herního děje i o výčet širší skupiny kamarádů. Nejdůležitější role hry (policii) přidal sobě a nejlepšímu kamarádovi. Skupina kamarádů je složena z obou pohlaví, převažují ale chlapci (6:2). Grafický typ lidské postavy je (stejně jako u kresby činnosti toho chlapce ve třídě - viz Příloha č.III/a ) zde vzhledem k věku na velmi nízké úrovni. Je to jistě ovlivněno i množstvím zobrazovaných postav.

**Kopie kresby K/4a - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě“ dítěte číslo 4.**

( Dívka - 5 let 8 měsíců)

Přepis komentáře dítěte ke kresbě :

Hrajeme si na maminku, v kočárku máme miminko a kouká mu tam kousek peřiny na nohách. A tady máme kabelky. Já jsem maminka a holky jsou sestřičky toho chlapečka v kočárku. A jdeme na procházku vyvenčit pejska. Nemá náhubek. (osoby zprava : autorka, dvojčata Kristýna a Tereza)

Komentář učitelky ke kresbě :

Dívka kladla důraz jak na činnost samotnou (zachytila mnoho detailů v kresbě i v komentáři), tak na herní partnery. Zobrazením dvojčat (na obrázku dvě stejné postavy - v odpovědi na čtvrtou otázku rozhovoru je jmenuje) i barvou kabelek vystihuje realitu naší školky. Slunce na obrázku spíše ukazuje na činnost na zahradě, je to asi dívčino vyjádření toho, že si hrají, že jsou „jako“ na procházce venku či stereotypní setrvačnost dívky kreslit do každého obrázku sluníčko.



## Kopie kresby K/4b - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě“ dítěte č.4

(Dívka - 5 let 8 měsíců)

Přepis komentáře dítěte ke kresbě :

To jsem já, tohle Kristýnka, tohle Terezka (*pojmenovááno zprava*) a postavily jsme hrad na pískovišti. A tady je král, princezna, královna, princ (*malé hlavičky pojmenovávané zprava*). Hrajeme si na království.

Komentář učitelky ke kresbě :

Dívka ztvárnila svou trochu fantazijní představu herní činnosti na zahradě. Opět se zde objevují jako herní partnerky dívčí dvojčata, která jsou „stejná“, sebe od nich odlišila délkou vlasů, stejně jako tomu je ve skutečnosti. Grafický typ lidské postavy je zde oproti grafickému typu postavy z dívčiny kresby spontánní činnosti uvnitř ( viz Příloha č.IV/a ) jakoby nedodělaný a na nižší úrovni.

**Kopie kresby K/5a - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě“ dítěte číslo 5.**

( Dívka - 6 let 6 měsíců )

Přepis komentáře dítěte ke kresbě :

To je naše školka. Tohle je Viktor (*postava zcela vlevo*), tohle je Terezka (*modrá postava*), tohle Kristýnka (*ružová postava*) a tohle je Amálka (*postava vpravo dole*). Já jsem se tam nenakreslila, protože se tam už nevejdu. A všichni jdou do školky.

Komentář učitelky ke kresbě :

Dívka zachytila nikoliv činnost ve třídě, ale jak „všichni“ kamarádi do školky - do třídy teprve jdou. Velký důraz kladla především na výčet-„vyjmenování“ svých kamarádů. Svou nejlepší kamarádku (hraje si s ní nejčastěji ; v odpovědi na čtvrtou otázku rozhovoru ji jmenuje) nejvíce „nazdobila“, dvojčata (modrá a růžová postava) jsou barevně odlišena jako ve skutečnosti (jedna nosí růžovou sukni, druhá modrou - kvůli rozeznání). V herní skupině jsou zastoupena obě pohlaví, převažují ale dívky (3:1). Grafický typ lidské postavy je zde vzhledem k věku na velmi nízké úrovni.



**Kopie kresby K/5b - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě“ dítěte č.5**

( Dívka - 6 let 6 měsíců)



Přepis komentáře dítěte ke kresbě :

Tohle je ten velký domeček na zahrádce (*modrý vpravo*) , tohle je ten malý vedle (*oranžový*), tohle je lavička (*to žluté*) a to jsem já. Hraju si, že jdu domu a někdo mi v tom domečku připraví oslavu.

Komentář učitelky ke kresbě :

Dívka zde kladla velký důraz na herní prostředí, zaměřila se na výčet - „vyjmenování“ typických předmětů a staveb na zahradě. Činnost není z kresby patrná, je pouze ve verbálním komentáři dívky. Grafický typ lidské postavy je zde vzhledem k věku na velmi nízké úrovni.

**Kopie kresby K/6a - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte ve třídě“ dítěte číslo 6.**

(Dívka - 5 let 1 měsíc)

Přepis komentáře dítěte ke kresbě :

To je Terka, to jsem já (*pojmenovááno zleva dole*), tady je Natálka, Kristýnka S., Verča, Viktor, Kristýnka K. (*pojmenovááno zprava nahoře*). Stoleček je nachystaný na svačinu, Kristýna s Terezkou rozdaly podložky a vázičku na stůl, ta židle, to je moje židle.

Komentář učitelky ke kresbě :

Dívka zde kladla velký důraz na výčet - „vyjmenování“ svých kamarádů, velké herní skupiny. Sebe i své nejlepší kamarádky nejvíce „nazdobila“. V herní skupině jsou zastoupena obě pohlaví, která jsou jasně odlišena účesem i oblečením, zásadně ale převažují dívky (6:1). Činnost zachycená v kresbě je patrná zejména z verbálního komentáře, zachycuje ale realitu toho dne (K+T toho dne byly „Služba dne“). Grafický typ lidské postavy je většinou neúplný a na nižší úrovni. Tento stav je pravděpodobně zapříčiněn únavou z velkého počtu figur.



**Kopie kresby K/6b - „Oblíbená spontánní aktivita dítěte na zahradě“ dítěte č.6**  
 (Dívka - 5 let 1 měsíc)



Přepis komentáře dítěte ke kresbě :

Kikina, Terka, Dominik D. a Denis (*pojmenováváno zleva*) si hrajou na pískovišti, dělají takovou díru. To hnědé, to je pískoviště a tohle (*vpravo*) jsou bábovičky a tohle (*čáry vlevo*) to jsou ty velké lopaty. A taky si hrajou s míčem, má barevné barvy. A tohle, to je ten plot (*hnědý pás nahoře - je to plot zahrady směrem do ulice*). A tady jsem se podepsala.

Komentář učitelky ke kresbě :

I zde se dívka zaměřila především na výčet herních kamarádů. V herní skupině jsou rovnoměrně zastoupena obě pohlaví (2:2). Taktéž kladla důraz na ztvárnění jednotlivostí typických pro konkrétní prostředí i důraz na pomůcky a hračky do hry typické pro toto prostředí - tedy zahradu. Činnost zachycená na obrázku je patrná zejména z verbálního komentáře dívky. Grafický typ lidské postavy je zde (oproti kresbě činnosti této dívky ve třídě - viz Příloha č. VI/a) úplný, dokončený a na vyšší úrovni, odpovídající věku dívky.

**Přepis otázek individuálního řízeného rozhovoru učitel - dítě**

1. S čím si rád(a) hraješ ve školce ve třídě ?
2. S čím si rád(a) hraješ ve školce na zahradě ?
3. Hraješ si raději ve třídě nebo venku na zahradě ? Proč ?
4. S kým si ve školce hraješ ? Kdo je tvůj nejlepší kamarád(ka) ?

5. Pro kluky :

Hraješ si ve školce někdy s panenkami a kočárkem ? Proč ne? Proč ano?

Které hry ještě hrají holky ?

Které hry ještě hrají kluci ?

Pro holky :

Hraješ si ve školce někdy s vojáčky nebo na střílení a bojování ?

Proč ne ? Proč ano ?

Které hry ještě hrají kluci ?

Které hry ještě hrají holky ?

6. Hrají některé hry kluci i holky ? Které ?